

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELA CARLA DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ

CURITIBA,
2014

DANIELA CARLA DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem

CURITIBA,
2014

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Oliveira, Daniela Carla de
Práticas de leitura nas escolas itinerantes do
Paraná / Daniela Carla de Oliveira. – Curitiba, 2014.
222 f.

Orientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem.
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de
Educação Universidade Federal do Paraná.

1. Práticas de leitura. 2. Escola itinerante. 3. Movimento
dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Paraná. I. Título.

CDD 371.9



PARECER

Defesa de Tese de Daniela Carla de Oliveira para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem, Prof.^a Dr.^a Benedita de Almeida, Prof.^a Dr.^a Marlene Lucia Siebert Sapelli, Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Breda, Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Leilah Santiago Bufrem		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Benedita de Almeida		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Marlene Lucia Siebert Sapelli		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Sônia Maria Breda		APROVADA
Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello		Aprovado

Curitiba, 12 de dezembro de 2014

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

DEDICATÓRIA

Aos coletivos das Escolas Itinerantes.

Aos militantes do MST.

Aos que educam.

AGRADECIMENTO

A Deus que me deu sabedoria e discernimento para a conclusão desta pesquisa.

À minha família que está sempre ao meu lado.

À Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem, orientadora, pela sensibilidade na condução do processo de construção desta pesquisa e pelo companheirismo nos momentos de indecisão.

Aos amigos e amigas, pela força e vibração em relação a esta jornada.

Às Professoras Doutoras Benedita de Almeida, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Sônia Maria Breda, Tânia Maria Braga Garcia e ao Professor Cláudio Mello, banca examinadora, pelas sugestões e reflexões.

Aos profissionais que contribuíram para a construção do material de análise, pela concessão das informações para a realização desta pesquisa.

Aos companheiros do Setor de Educação do Movimento pela prontidão em retornar às solicitações de informações.

A todos que colaboraram para a realização desta pesquisa.

Obrigada!



Educanda de uma das Escolas Itinerantes, lendo a Revista Sem Terrinha no XI Encontro Estadual dos Sem Terrinha, pelo direito de viver e estudar no campo, Almirante Tamandaré, outubro de 2014.
FONTE: LEITE, 2014.

RESUMO

Tese de doutorado sobre as práticas de leitura nas Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Paraná, Brasil. Utiliza como metodologia dois questionários destinados aos coordenadores pedagógicos das Escolas Itinerantes e aos educadores que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, totalizando, 40 indivíduos participantes da pesquisa e nove escolas. Desenvolvida no período de 2011 a 2014. Objetiva identificar as concepções e as práticas de leitura realizadas na Educação Básica da Escola Itinerante que migraram para o acampamento e as práticas de leitura no acampamento que migraram para a escola, observando as relações estabelecidas, a partir da leitura, na escola e no acampamento. Parte de estudo exploratório voltado às Escolas do Campo, localizadas em áreas de assentamento e acampamento da Reforma Agrária do MST no Paraná. Apresenta um resgate histórico acerca das Escolas Itinerantes e discorre sobre seus aspectos políticos e pedagógicos. Evidencia aspectos reveladores do processo de luta pela escola e pela educação, a organização político-pedagógica e as reflexões que têm produzido sobre a implementação dos Ciclos de Formação Humana e dos Complexos de Estudo. Destaca o processo de formação dos educadores e os aprendizados e desafios vivenciados nesse novo “jeito” de fazer escola no/do campo. Analisa a produção acadêmica sobre Educação do Campo, políticas públicas e experiências escolares geradas, organizadas e implementadas pelos e nos Movimentos Sociais Populares do Campo. Apresenta referencial teórico fundamentado na leitura sob a perspectiva crítica da leitura para a emancipação do sujeito. Analisa os resultados acerca de concepções e estratégias de leitura, biblioteca e acervo e outros elementos que ajudaram a compreender o processo de leitura na Escola Itinerante a partir de quatro categorias: o educador e sua relação com a leitura; a formação dos educadores para estimular a leitura; as condições de ocorrência de práticas da leitura e o significado da leitura na escola e no acampamento.. Defende que a construção dos saberes e das práticas escolares, como a prática de leitura, no contexto da Escola Itinerante, cercado por incertezas, pressões sociais, políticas e econômicas se dá a partir das práticas sociais – luta pela terra, pela educação e pela escola – realizadas no cotidiano do Movimento.

Palavras-chave: Escola Itinerante. Práticas de leitura. Leitura. Movimentos Sociais Populares. Escola no/do Campo. MST.

ABSTRACT

Doctoral thesis on reading practices in the Itinerant School of Rural Workers of the Landless Movement (MST) in the State of Paraná, Brazil. Methodology uses as two questionnaires for coordinators of Itinerant Schools and educators who teach in Years End of elementary and high school, totaling 40 individuals participating in the research and nine schools. Developed in the period from 2011 to 2014. It aims to identify the concepts and practices of reading done in the Basic Education Itinerant School who migrated to the camp and reading practices in the camp who migrated to school, watching the relationships established from the reading, school and camp. Exploratory study of facing the Field Schools, located in settlement areas and camp Agrarian Reform MST in Parana. Presents a historical about Itinerant Schools and discusses its political and pedagogical aspects. Evidence revealing aspects of the struggle of schools and education, political-pedagogical organization and the reflections that are produced on the implementation of Human Formation Cycles and Educational Complex. Highlights the process of training of educators and learning and challenges experienced in this new "way" of doing in school / field. Reviews academic literature on Rural Education, public policy and school experiences generated, organized and implemented by and in the field Popular Social Movements. Presents theoretical framework based on reading in the critical perspective of reading for the emancipation of the subject. Analyzes the results about concepts and reading strategies, library and collection and other elements that helped to understand the reading process in the Itinerant School from four categories: the educator and his relationship with reading; the training of educators to encourage reading; the conditions of occurrence of reading practices and the meaning of reading at school and at camp .. It argues that the construction of knowledge and school practices, as the practice of reading, in the context of Itinerant School, surrounded by uncertainty, social pressures, political and economic starts from social practices - the struggle for land, for education and school - held at the Movement routine.

Keywords: Itinerant School. Reading practices. Reading. Popular Social Movements. School in / field. MST.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES E ESCOLAS-BASE/2007 (2013).....	29
QUADRO 2 - MATERIAL PUBLICADO A PARTIR DA VIVÊNCIA NOS ACAMPAMENTOS, NAS ESCOLAS ITINERANTES E NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO (2013)	37
QUADRO 3 - RELAÇÃO DE PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL SOBRE A TEMÁTICA ESCOLA ITINERANTE (1998–2013)	40
QUADRO 4 - ROTEIRO DE VIAGEM PARA ESTUDO EXPLORATÓRIO (2011) ...	47
QUADRO 5 - RELAÇÃO DE ESCOLAS ITINERANTES, NO ESTADO DO PARANÁ, NO PERÍODO DE 2003 A 2014 (2014)	69
QUADRO 6 - ESCOLAS QUE PARTICIPAM DO EXPERIMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS COMPLEXOS DE ESTUDO, PARANÁ (2010 – 2013) (2013)	75
QUADRO 7 - TEMPO DE ATUAÇÃO DOS EDUCADORES NA ESCOLA (2013).....	132
QUADRO 8 - OBJETIVOS PARA FREQUÊNCIA DOS EDUCADORES NA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013)	165
QUADRO 9 - OBJETIVOS QUE ORIENTAM A “VISITA” DOS EDUCANDOS À BIBLIOTECA ESCOLAR (2013)	167
QUADRO 10 - MATERIAIS DO ACERVO UTILIZADOS PELOS EDUCADORES.....	172
QUADRO 11 - ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR UTILIZADO PELOS EDUCADORES.....	174
QUADRO 12 - O EDUCADOR É UM LEITOR, JUSTIFICATIVAS (2013).....	178
QUADRO 13 - CONCEITO DE LEITURA: EDUCADORES	181
QUADRO 14 - CONCEITO DE PRÁTICA DE LEITURA: EDUCADORES	185
QUADRO 15 - PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA E NO ACAMPAMENTO (2013)	187
QUADRO 16 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA EXISTENTES NA ESCOLA E NO ACAMPAMENTO (2013).....	191

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TERMOS RECORRENTES EM 143 TÍTULOS* DE TESES E DISSERTAÇÕES (2011-2014)	86
GRÁFICO 2 - PESQUISAS REALIZADAS NO PERÍODO DE 1990 A 2014 (2012-2014).....	88
GRÁFICO 3 - ÁREAS DE PESQUISA (2012-2014)	89
GRÁFICO 4 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E QUANTIDADE DE PESQUISAS DESENVOLVIDAS (2012-2014)	89
GRÁFICO 5 - ORIENTADORES E QUANTIDADE DE PESQUISAS (2012-2014)....	90
GRÁFICO 6 - LOCAIS EM QUE AS PESQUISAS FORAM REALIZADAS (2012-2014)	91
GRÁFICO 7 - PÚBLICO PESQUISADO (2012-2014).....	91
GRÁFICO 8 - LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS EDUCADORES (2013).....	131
GRÁFICO 9 - TURNOS DE TRABALHO (2013).....	133
GRÁFICO 10 - NÍVEIS DE ATUAÇÃO (2013).....	133
GRÁFICO 11 - FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA: COORDENADORES PEDAGÓGICOS E EDUCADORES (2013).....	137
GRÁFICO 12 - ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA: COORDENADORES PEDAGÓGICOS E EDUCADORES (2013)	140
GRÁFICO 13 - INSTITUIÇÃO EM QUE CURSOU E/OU CURSA O ENSINO SUPERIOR (2013)	142
GRÁFICO 14 - CURSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PARCERIA (2013) ...	142
GRÁFICO 15 - FREQUÊNCIA A CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (2013).....	143
GRÁFICO 16 - IES EM QUE CURSA OU CURSOU A PÓS-GRADUAÇÃO (2013).....	144
GRÁFICO 17 - PÓS-GRADUAÇÃO: PARCERIA ENTRE IES E MST (2013).....	144
GRÁFICO 18 - ORIENTAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST E DA SEED PARA O INCENTIVO DA LEITURA (2013)	145

GRÁFICO 19 - ORIENTAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST E DA SEED PARA O INCENTIVO DA LEITURA NO ACAMPAMENTO (2013)	145
GRÁFICO 20 - OFERTA DE OFICINAS QUE DISCUTAM A LEITURA (2013).....	146
GRÁFICO 21 - PROJETO DE LEITURA (2013)	146
GRÁFICO 22 - MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DISCUSSÃO DA LEITURA (2013).....	147
GRÁFICO 23 - ESPAÇO DESTINADO À BIBLIOTECA ESCOLAR (2013)	150
GRÁFICO 24 - BIBLIOTECA “COMUNITÁRIA” NO ACAMPAMENTO (2013)	153
GRÁFICO 25 - ESPAÇO PARA PRÁTICAS DE LEITURA NO ACAMPAMENTO (2013)	153
GRÁFICO 26 - DENOMINAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).....	154
GRÁFICO 27 - REGULAMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013)	155
GRÁFICO 28 - BIBLIOTECÁRIO (2013)	155
GRÁFICO 29 - RELAÇÕES ENTRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES, MUNICIPAL E OUTRAS (2013)	160
GRÁFICO 30 - EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECA MUNICIPAL (2013).....	161
GRÁFICO 31 - FREQUÊNCIA DA COMUNIDADE À BIBLIOTECA (2013).....	163
GRÁFICO 32 - EDUCADORES QUE SOLICITAM A FREQUÊNCIA À BIBLIOTECA ESCOLAR (2013)	166
GRÁFICO 33 - PROMOÇÃO DO ACESSO À LEITURA NO ACAMPAMENTO (2013).....	168
GRÁFICO 34 - MATERIAIS COMPONENTES DO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013)	169
GRÁFICO 35 - FORMAÇÃO DO ACERVO (2013)	174

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU.....	46
FIGURA 2 - PORTAL DE ENTRADA E PAINEL AO FUNDO ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	46
FIGURA 3 - VISTA LATERAL DAS SALAS DE AULA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU.....	46
FIGURA 4 - VISTA LATERAL ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	46
FIGURA 5 - VISTA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU.....	54
FIGURA 6 - INAUGURAÇÃO ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	54
FIGURA 7 - CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	84
FIGURA 8 - CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	84
FIGURA 9 - ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	84
FIGURA 10 - CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	84
FIGURA 11 - REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	84
FIGURA 12 - CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	84
FIGURA 13 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ	128
FIGURA 14 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ	128
FIGURA 15 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ	128
FIGURA 16 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ	128
FIGURA 17 - ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	135
FIGURA 18 - SALA DE AULA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES ..	135

FIGURA 19 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	136
FIGURA 20 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	136
FIGURA 21 - VISÃO PARCIAL DA BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	136
FIGURA 22 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	136
FIGURA 23 - VISTA PARCIAL ESCOLA ITINERANTE CONSTRUTORES DO FUTURO	149
FIGURA 24 - BARRACO NO ACAMPAMENTO, ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA	149
FIGURA 25 - VISTA PARCIAL ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU	149
FIGURA 26 - BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER	149
FIGURA 27 - REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ ...	149
FIGURA 28 - PÁTIO ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ	149
FIGURA 29 - VISTA FRONTAL ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES.....	176
FIGURA 30 - VISTA FRONTAL ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES.....	176
FIGURA 31 - VISTA PARCIAL ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES.....	177
FIGURA 32 - PORTA DA BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	177
FIGURA 33 - PLACA INDICATIVA DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA “ARCA DAS LETRAS” ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	177
FIGURA 34 - VISTA LATERAL DO REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	177
FIGURA 35 - ENTRADA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES.....	193
FIGURA 36 - REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES.....	193
FIGURA 37 - PORTAL DE ENTRADA ESCOLA ITINERANTE MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI	194

FIGURA 38 - REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES.....	194
FIGURA 39 - ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	194
FIGURA 40 - ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES	194

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRAPCI – Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
CD – Círculo de Diálogo
CEB – Câmara de Educação Básica
CEC – Colégio Estadual do Campo
CEC – Coordenação da Educação do Campo
CEE/CEB – Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEDI – Departamento da Diversidade
DG/SEED – Diretoria Geral/Secretaria de Estado da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
Ifla – Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-CAMPO – Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PNLL – Plano Nacional de Livro e Leitura
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PR – Paraná
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à leitura
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS – Processo de Seleção Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SEED/CEC - Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo

SEED/GRHS – Secretaria de Estado da Educação/Grupo de Recursos Humanos Setorial

SEED/SUED – Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SRA – Secretaria de Reordenamento Agrário

SUED/SEED – Superintendência da Educação/Secretaria de Estado da Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Plidef – Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
2 TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÕES DE PESQUISA.....	25
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	47
4 ESCOLA ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS	55
4.1 ESCOLA ITINERANTE NUMA VISÃO DIACRÔNICA.....	55
4.2 ESCOLA ITINERANTE NO ESTADO DO PARANÁ	65
4.3 MODO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE NO PARANÁ	71
4.3.1 Projeto Político Pedagógico	71
4.3.2 Aprendizados e Desafios na Vivência da Escola Itinerante	81
5 LEITURA: DA CONCEPÇÃO ÀS PRÁTICAS E PRODUÇÕES DE DIFERENTES SUJEITOS	85
5.1 TEMA REPRESENTADO EM TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL (1990-2014)	85
5.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA	92
5.3 SUJEITOS E AS PRÁTICAS DE LEITURA	112
5.3.1 Educador e Educando	112
5.3.2 Bibliotecário e Biblioteca	117
6 ANALISANDO AS PRÁTICAS E AS CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA	129
6.1 EDUCADOR E A RELAÇÃO COM A LEITURA.....	129
6.2 FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA.....	136
6.3 CONDIÇÕES DE OCORRÊNCIA DE PRÁTICAS DE LEITURA.....	149
6.4 SIGNIFICADO DA LEITURA NA ESCOLA E NO ACAMPAMENTO.....	177
7 CONSIDERAÇÕES	195
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: COORDENADORES PEDAGÓGICOS	213
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: EDUCADORES.....	216

APÊNDICE III - RESPOSTA À DÉCIMA QUESTÃO.....	221
ANEXO - HINO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.....	222

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A seleção de um problema de pesquisa representa para o investigador mais do que uma preferência temática, uma afirmação de sua relação com determinados saberes e assuntos. Assim como a trajetória de cada um se mostra de algum modo inseparável das suas escolhas, um pesquisador volta-se para aquele objeto de estudo que lhe traz um particular sentido (BREDA, 2008, p. 9).

O objeto de estudo que traz sentido para mim, como pesquisadora, constitui-se nas práticas de leitura nas Escolas Itinerantes localizadas em áreas de acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Traz sentido porque permite analisar e compreender a realidade das Escolas do Campo e, assim, responder às minhas inquietações teóricas e profissionais.

Essas inquietações constituíram-se em minha trajetória como estudante e profissional da educação e se fortaleceram com a pesquisa de mestrado sobre a formação do leitor no contexto específico da penitenciária estadual de Maringá, desenvolvida junto aos educandos que frequentavam, em 2002 e 2003, a escola existente no local. E a pesquisa, agora em pauta, mantém relação temática com aquela, quando me propus a olhar para as práticas de leitura e, de certa forma, para aspectos da formação do leitor, também, em um contexto específico, as Escolas Itinerantes¹.

Diante dessa proposta, novas questões em torno da leitura se fizeram presentes: quais leituras são realizadas no interior das Escolas Itinerantes? as leituras são dirigidas, direcionadas para algum objetivo? as práticas de leitura desenvolvidas nas Escolas Itinerantes são diferentes daquelas presentes nas escolas urbanas? há programas ou projetos desenvolvidos pelo Movimento para incentivar e garantir o acesso à leitura? há bibliotecas escolares ou comunitárias nos acampamentos do MST? quais são os materiais que compõem o acervo bibliográfico? há propostas do governo federal e ou estadual para a democratização da leitura nas Escolas no/do Campo? quais as estratégias utilizadas para garantir a democratização da leitura? os materiais produzidos pelo MST – cadernos pedagógicos, vídeos, músicas, jornais, obras literárias e outros – estão presentes na escola e são, efetivamente, explorados em sala de aula? a produção escrita, a partir

¹ Opto pela expressão Escola Itinerante com iniciais maiúsculas, pois as compreendo como uma proposta político pedagógica.

das experiências do MST, é objeto de leitura de educadores² na escola? quais práticas de leitura são desenvolvidas nas Escolas Itinerantes? quais as concepções de leitura existentes nas Escolas Itinerantes? quais metodologias para o ensino de leitura são desenvolvidas nas Escolas Itinerantes?

Essa problematização converge para a questão de pesquisa: quais as práticas de leitura desenvolvidas na Escola Itinerante e que migraram para o acampamento e as práticas de leitura desenvolvidas no acampamento que migraram para a escola?

Com o objetivo de identificar as práticas de leitura realizadas na Educação Básica na Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pretendi observar as relações que se estabeleciam, a partir da leitura, na escola e no acampamento.

Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: apresentar informações sobre a Escola Itinerante e seu Projeto Político Pedagógico; levantar dados acerca da formação continuada dos educadores; apresentar as características que tornam a Escola Itinerante uma forma de escola no e do campo; diagnosticar as possibilidades e formas de acesso à leitura na Escola Itinerante; reconhecer e analisar concepções de leitura utilizadas pelos coordenadores pedagógicos e educadores da Escola Itinerante; demonstrar o significado da leitura no contexto do acampamento e da Escola Itinerante; identificar o acervo e os materiais produzidos pelo MST – cadernos pedagógicos, vídeos, músicas, jornais, obras literárias e outros – que estão presentes na Escola Itinerante e se constituem em elementos pedagógicos.

A proposta do estudo ganhou ainda maior relevância por ser a primeira pesquisa sobre aspectos da leitura em Escolas Itinerantes, conforme os resultados do levantamento sobre o tema, por meio de um estudo exploratório na literatura. Também foi uma oportunidade de contribuir para que o processo de democratização da leitura alcançasse as comunidades de acampados no estado do Paraná. Caracterizou-se como uma forma de denúncia em relação às condições pedagógicas e de acesso à leitura pelas quais passam a Escola Itinerante e as Escolas do Campo. Pretendi, ainda, chamar a atenção do Movimento para a questão do incentivo à leitura e das práticas realizadas na escola e no acampamento, por ser

² Opto pela palavra educadores e suas variações (plural e singular), para me referir aos profissionais da educação. Compreendo que todos e todas são educadores, independentemente, do gênero. Em vista disso, opto por não utilizar a linguagem de gênero.

uma forma de chamar a atenção da Universidade para as Escolas do Campo e, também, de poder provocar, nos pesquisadores da Educação do Campo e do MST, a reflexão sobre aspectos e relações que os levassem à realização de estudos e à abertura de novas linhas de pesquisa. Justificou-se, ainda, pelo aspecto legal, não somente por colocar em evidência a Educação do Campo, como também por favorecer a existência de ambientes apropriados para a leitura, conforme os dispositivos da Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, que determina que, num prazo de dez anos, cada escola conte com uma biblioteca.

Perante as indagações apresentadas, essa proposta de investigação desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de pesquisa Ensino, Cultura e Escola sob a orientação da Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem, adquiriu relevância, também, por explorar o acesso à leitura e a relação entre leitura, cultura e movimentos sociais e por evidenciar como essas relações acontecem no interior de uma escola forjada pela comunidade e que é caracterizada como lugar no qual os conflitos ideológicos, políticos, sociais e culturais são latentes.

A fim de responder à indagação da pesquisa e atingir os objetivos, utilizei as categorias de análise *escola do campo*, a partir das discussões empreendidas por Caldart (1997, 2000, 2003, 2008, 2009) e *Escola Itinerante*, a respeito da qual dialoguei com pesquisadores como Camini (1998, 2009a, 2009b), Sapelli (2013) e Gehrke (2005, 2010a, 2010b). E a última das categorias relacionadas à pesquisa é a *leitura*. Para essa reflexão busquei fundamentação teórica em Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2008), Lajolo (1982, 1999, 2000), Freire (1989), Chartier (1999, 2001), Manguel (2002), Jouve (2002), Geraldi (2013), Britto (2009) e Bourdieu (2001). Além desses autores, utilizei como fonte de pesquisa documentos do MST (1998, 2001, 2005, 2008, 2010) e legislações (1996, 2002, 2010).

Optei por escrever utilizando duas formas de tratamento – primeira pessoa do singular e primeira do plural. Ao utilizar o “eu”, considero que o texto é eminentemente pessoal, embora marcado pelas experiências coletivas e pelos diálogos a partir delas estabelecidos. Na segunda, o “nós” identifica que foi um trabalho de reflexão, conjunto, com a Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem e demais sujeitos que contribuíram para a realização da pesquisa. Desse modo, entendo que todos auxiliaram, de diversas formas, na construção desta tese, uma

vez que todo processo de escrita necessita, para se efetivar, de interlocutores que, com suas contribuições, ajudam a sistematizar os conhecimentos.

A tese está organizada em sete capítulos, nos quais procuro explicitar o caminho da pesquisa e demonstrar, a partir de um recorte teórico e metodológico, as singularidades do estudo e do objeto, a Escola Itinerante e a leitura.

Na “Trajetória Pessoal e Motivações de Pesquisa”, registrei a caminhada como educanda e educadora e procurei apontar inquietações e desafios vivenciados durante o meu processo de formação e de como fui, aos poucos, seduzida pela discussão e me engajei no movimento em prol da Educação do Campo. Nesse espaço, socializei momentos de aprendizado e de questionamentos profissionais e pessoais. Expus dados, recordei situações e experiências vivenciadas na atuação no Núcleo Regional de Educação-Loanda (NRE), na equipe da Coordenação da Educação do Campo (CEC), no período em que trabalhei na Secretaria de Estado da Educação (SEED). Apresentei os dados da pesquisa bibliográfica acerca dos registros acadêmicos que trataram da temática Escola Itinerante e as motivações para a realização desta pesquisa.

Na “Trajetória Metodológica”, descrevi o roteiro para a construção da tese, incluindo observações assistemáticas e sistemáticas, trajetória que contou com a visita à Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, acampamento Primeiro de Agosto, município de Cascavel, em agosto de 2011, com o estudo exploratório no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ realizado em 2011 e 2014, a elaboração e a aplicação dos questionários (inquérito escrito) junto aos coordenadores pedagógicos e aos educadores das nove Escolas Itinerantes, em maio de 2012 e agosto de 2013, respectivamente.

“Escola Itinerante: contribuições políticas e pedagógicas” é o título que adotei para o capítulo quatro no qual intencionei evidenciar, em primeiro lugar, aspectos políticos e pedagógicos que confirmaram a proposta de Escola Itinerante, no Paraná, como uma forma de se fazer escola do/no campo e, que essa proposta contribui, das mais diferentes formas, com as políticas públicas para a educação, influenciando-as, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal. Em segundo lugar, busquei expor ao meio acadêmico a proposta de Escola Itinerante no Paraná e a forma como ela se constitui, em onze anos de história. Para tanto, evidenciei aspectos que demonstram o processo de luta pela escola e, portanto, pela

³ Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em: 02/11/2012.

educação; a organização político-pedagógica e as reflexões que o Movimento produz acerca da implementação do Projeto Político Pedagógico fundamentado nos Ciclos de Formação Humana e nos Complexos de Estudo. Destaquei o processo de formação dos educadores, os aprendizados e desafios vivenciados nesse novo “jeito” de fazer escola no/do campo.

No capítulo “Leitura: da Concepção às Práticas e Produções de Diferentes Sujeitos” refleti, a partir das considerações e apontamentos de Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2008), sobre a dimensão teórica a respeito da leitura. Apresentei e discuti diferentes concepções de leitura e foquei na concepção assumida para a realização desta pesquisa, privilegiei temas como as práticas de leitura em diferentes momentos históricos, as práticas de leitura escolarizadas e não escolarizadas e discuti o papel dos principais envolvidos – educadores, educandos, bibliotecários – no processo de democratização da leitura.

No capítulo “Analisando as Práticas e as Condições para a Realização do Processo de Leitura”, dediquei atenção à descrição da construção e aplicação dos questionários destinados aos coordenadores pedagógicos e aos educadores das Escolas Itinerantes. Analisei os dados da pesquisa de campo, segundo quatro categorias: educador e sua relação com a leitura (práticas culturais); formação dos educadores para estimular a leitura (formação nas práticas sociais de leitura); condições de ocorrência de práticas da leitura (formas de acesso, acervo) e significado da leitura na escola e no acampamento.

Ao final dos capítulos e das categorias de análise optei por inserir imagens de algumas Escolas Itinerantes com o objetivo de demonstrar visualmente as condições estruturais das escolas, das bibliotecas, dos refeitórios, das salas de aula e dos acampamentos entre outros aspectos que podem dizer sobre o processo de construção, manutenção e de ensino aprendizagem nessas escolas.

2 TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÕES DE PESQUISA

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 2002, p. 20).

“Todos lemos”, lemos o tempo todo e, assim, minha trajetória de vida como estudante, acadêmica e educadora das disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia do Ensino Fundamental, Médio e no Ensino Superior, no curso de Letras, sempre esteve permeada pelo contato com a leitura.

Como educanda, lia capítulos de livros didáticos das diferentes disciplinas para realizar, sobretudo, avaliações. Às vezes, lia uma obra literária que passava, ora pelo crivo pessoal e ora pela indicação da educadora da disciplina de Língua Portuguesa, a única a solicitar leitura de obras literárias e a cobrar resumos e resenhas. Nessas ocasiões, perguntava-me: por que cumprir essas leituras? por que preencher tantas fichas? por que a educadora dizia gostar de ler, mas raramente a via lendo? por que só a educadora de Língua Portuguesa cobrava a leitura, se eu a realizava para atender às exigências de outras disciplinas? por que não lia o que queria, na escola? questões que também concerniam a meus colegas de classe e que, no tempo de escola, não foram satisfatoriamente respondidas.

Como acadêmica, tive acesso às obras dos teóricos que discutem a leitura em âmbito nacional e internacional e, a partir desse contato, algumas questões que se fizeram presentes foram aos poucos respondidas, mas, em contrapartida, outras as substituíam: por que, no curso de Letras, não havia disciplinas específicas para falar de leitura? por que lia as obras clássicas? por que e para quê tanta teoria? por que, no período do estágio, não trabalhávamos com aspectos relacionados à leitura? por que tanta gramática? Algumas dessas questões, ao longo de quatro anos de curso, foram respondidas, outras ficaram alimentando minha curiosidade epistemológica.

A oportunidade de aprofundar meus estudos acerca da leitura motivou minha opção pelo curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no qual me dediquei ao estudo da formação do leitor na penitenciária daquela cidade, com a seguinte indagação: a implantação do ensino regular dentro

de instituições penais, como a Penitenciária Estadual de Maringá, garantiu a formação do cidadão, sobretudo, no que se referia à formação do leitor e ao acesso à leitura do texto literário? A partir dessa indagação, passei a observar como se dava o acesso à leitura de textos literários entre os detentos. Nesse ambiente de reclusão observei: educadores sem formação específica para atuar na penitenciária no que se referia a aspectos pedagógicos e sociais; material de leitura existente na biblioteca da penitenciária que aparentemente respondia aos anseios dos detentos; leitores entre aqueles que estudavam e, também, entre os que não frequentavam a escola no local; mediadores de leitura, entre os detentos e os educadores. Percebi, ainda, a existência de certa prática de censura a respeito da leitura, mas não dos meios de comunicação, sobretudo, a TV. Esses, entre outros aspectos, permitiram-me constatar que havia acesso a textos literários e que a leitura era uma prática comum entre os detentos que frequentavam a escola e, também, entre aqueles que já haviam concluído seus estudos fora ou no interior da penitenciária. Entretanto, o processo de formação do leitor ocorria como atitude individual, já que a escola tinha uma participação limitada e objetivava não a formação de leitores e sim a sua escolarização.

Depois, como educadora das disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia do Ensino Fundamental e Médio, na Rede Estadual de Ensino, deparei-me com novas indagações: como incentivar a leitura? como “cobrar” a leitura de meus educandos? como indicar obras literárias, se não havia na biblioteca escolar? de que forma propor uma prática de leitura que não fizesse meus educandos levantarem os mesmos questionamentos que eu? Em determinados momentos, acreditei que a prática de sala de aula fosse, aos poucos, mostrar o caminho para proporcionar aos educandos o acesso à leitura, o que não ocorreu, pois, quanto mais avançava na prática em sala de aula, mais dúvidas se faziam latentes.

No período de três anos em que lecionei no curso de Letras, de uma pequena Faculdade particular, no noroeste do estado do Paraná, convivi com educandas⁴ que, de acordo com seus relatos, não eram adeptas da leitura. Frente a essa realidade: como incentivar, nas futuras educadoras, o interesse pela leitura?

⁴ Educandas, pois a turma era constituída apenas de mulheres, com as mais distintas atividades profissionais, desde donas de casa, atendentes de comércio, educadoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação dos municípios em que residiam – Santa Cruz de Monte Castelo, Nova Londrina, Querência do Norte, Itaúna do Sul, Diamante do Norte, Marilena, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica, entre outros da região. Faz parte da realidade para os sujeitos que vivem em pequenos municípios deste estado e, assim como os alunos do campo, a dependência do transporte para frequentar um curso de graduação.

como fazê-las compreender que sua prática, em sala de aula, exigiria o contato constante com a leitura? No tempo em que passamos juntas, procurei, nos limites da disciplina de Linguística, incentivar e provocar leituras de diferentes gêneros textuais, na tentativa de estimular o interesse pela leitura. Talvez, tenha alcançado êxito com algumas educandas.

Quando me afastei da sala de aula para atuar como técnica-pedagógica no NRE no município de Loanda, em 2006, e assumi os trabalhos como representante da CEC, não conhecia a proposta da Escola Itinerante. Então, iniciei uma pesquisa bibliográfica para entender o contexto, os sujeitos e as escolas com as quais iria dialogar, já que minha função era acompanhar administrativa e pedagogicamente as escolas.

No momento em que estabeleci contato com os sujeitos que atuavam nas Escolas Itinerantes, novas questões emanaram diante da complexidade desse conjunto rico em diversidade: Escola Itinerante, que escola é essa? onde está localizada? quem são os alunos e os professores? como chego até ela? Tempos depois, olhando para a realidade das Escolas Itinerantes, dos educadores e educandos comecei a perguntar-me: como o MST entendia a leitura? quais leituras eram realizadas no interior das Escolas Itinerantes?

Essa trajetória, iniciada com a minha vivência como educanda e educadora da escola pública estadual Princesa Izabel, única no município de Marilena, extremo noroeste do Paraná, foi marcada pela convivência com os sujeitos do campo e resultou na minha opção profissional pela Educação, motivou o interesse epistemológico pela Escola do/no Campo e, conseqüentemente, pela Educação do Campo. De acordo com Caldart (2008), o movimento da Educação do Campo é algo novo,

[...] mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar 'fixar' um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a idéia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso (CALDART, 2008, p. 69).

Desde 2006, a possibilidade de contribuir para a divulgação e disseminação da Educação do Campo e os desafios dela decorrentes estiveram presentes em

meu cotidiano profissional. Assumi a CEC junto à SEED, no NRE de Loanda, com a tarefa de atender às Escolas Itinerantes, localizadas em áreas de acampamento⁵ do MST da região, nos aspectos administrativos e pedagógicos. Naquele momento colaborei com as Escolas Itinerantes Carlos Marighella, Anton Makarenko e Ernesto Che Guevara, que ofertavam às comunidades locais a Educação Infantil.

Acompanhei, no NRE de Loanda, em 2007, a implementação da segunda Escola Base⁶, o Colégio Estadual do Campo Centrão, localizado no assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte. Naquele ano, o Colégio passou a receber a matrícula de educandos de cinco das dez Escolas Itinerantes existentes no período. Foi um processo tumultuado devido aos limites financeiros da Escola Base e das Escolas Itinerantes para, por exemplo, envio de documentos, visitas, transporte e devido aos problemas de comunicação entre a SEED e os NRE que atendiam às outras quatro escolas.

O Colégio respondeu pelas cinco escolas até o término do ano letivo de 2012, quando a CEC e o Setor de Educação do MST optaram por transferir, novamente, as escolas para a Escola Base Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizada no assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguaçu. A transferência ocorreu, sobretudo, por uma questão de organização administrativa, uma vez que a Escola Base, Colégio Estadual do Campo Centrão, sempre conviveu com problemas da falta de funcionários e equipamentos, o que comprometeu o trabalho de atendimento, devido à demanda das Escolas Itinerantes por matrícula, atendimento pedagógico entre outras demandas que são comuns às escolas.

⁵ “Acampamento: é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população variável entre 500 e 800 pessoas, entre homens, mulheres e crianças; é organizado após uma ocupação de terra, com o objetivo de levar adiante a luta iniciada com a ocupação. Pode se instalar em uma área de terra concedida pelo governo, por alguma prefeitura, por algum proprietário particular solidário com a luta, ou na beira de alguma estrada. Alguns desses acampamentos duram (e duram) mais de quatro anos, até que todos os seus membros fossem (sejam) assentados, isto é, recebessem (recebam) terra para plantar. Há um tipo de acampamento provisório, temporário, feito por tempo determinado (normalmente três a quatro dias), com objetivos mais imediatos de chamar a atenção das autoridades, estudar e decidir rumos a tomar e apresentar reivindicações ao governo. Atingindo este tempo e estes objetivos, o acampamento se dissolve. O acampamento permanente só se dissolve quando todos os acampados estão assentados. E, durante este tempo de acampamento, o MST desenvolve um intenso trabalho de organização e educação internas e inúmeras atividades de sensibilização da opinião pública e de pressão sobre as autoridades em nível externo” (STEDILE, GÖRGEN, 1993, p. 61-62).

⁶ Escola Base é a denominação conferida aos Colégios Estaduais, pelo Setor de Educação do MST. Esses Colégios tem a tarefa de realizar a matrícula e guardar a documentação escolar dos educandos das Escolas Itinerantes, acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas, entre outras funções que permitem às Escolas Itinerantes terem um ponto de referência e apoio às questões administrativas e pedagógicas. A Escola Base está localizada, preferencialmente, em áreas de Assentamento da Reforma Agrária.

Em meados de 2007, recebi o convite, da então Coordenadora da CEC na SEED, a Professora Mestre Marciane Maria Mendes, para, ao seu lado e dos demais membros da equipe, cumprir a tarefa de acompanhar administrativa e pedagogicamente as onze Escolas Itinerantes existentes, naquela ocasião, no estado, apresentadas no QUADRO 1.

Escolas Itinerantes	Escolas Base
Sementes do Amanhã Oziel Alves Zumbi dos Palmares Paulo Freire Terra Livre Novos Caminhos do Campo	Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak
Anton Makarenko Carlos Marighella Ernesto Che Guevara Caminhos do Saber Construtores do Futuro	Colégio Estadual do Campo Centrão

QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES E ESCOLAS-BASE/2007 (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Aceitei o desafio e deixei o interior do estado para residir na capital. Permaneci na Coordenação até abril de 2011 quando, por ocasião da mudança de governo, houve reestruturação no Departamento da Diversidade (DEDI) e na CEC a ele vinculada.

Na recente trajetória, vivenciei e acompanhei momentos de formação continuada, participei de, aproximadamente, 25 encontros como técnica-pedagógica, nos quais representei a CEC, no período de 2006 a 2010. As participações nos momentos de formação também contribuíram para a minha formação pessoal, profissional e levaram-me a conhecer a proposta de educação do Movimento e a reconhecer o quanto é necessário para os sujeitos do campo, historicamente privados de seus direitos, ter garantido o acesso à educação, mesmo com inúmeras dificuldades legais, estruturais e pedagógicas. Reforço as palavras de Camini (2009a, p. 19): “[...] fui, sobretudo, aprendiz da realidade, do mundo e da vida em movimento, dos educadores e educandos que vivem, estudam e trabalham nas escolas itinerantes”.

Como técnica-pedagógica da CEC, acompanhei diversos processos encaminhados pelo Setor de Educação do MST à Coordenação, com proposições

de eventos, reuniões técnicas, solicitações de materiais para a construção e manutenção das estruturas físicas das escolas, materiais de apoio pedagógico entre outras reivindicações, a fim de garantir o melhor funcionamento das escolas.

Na CEC, eu ouvia, em reuniões, as solicitações do Movimento e orientava os procedimentos. Nessas ocasiões, reuniam-se representantes do Estado e do Movimento com o propósito de pensar, em conjunto, cronogramas para eventos e reuniões. Foi, sem dúvida, um momento de crescimento para mim, que representei o Estado. Para o Movimento foi um espaço de troca de experiências e construção de outros conhecimentos. Após as decisões, o Setor de Educação do MST encaminhava, via protocolo, um ofício à SEED/CEC com a pauta. Vale assinalar que nem todos os protocolos propostos pelo MST foram decididos em reunião com a CEC e tampouco com a SEED, mostrando que o Movimento sempre teve autonomia de levar suas reivindicações, também, a outros setores da instituição.

Nessa prática de trabalho, em que de um lado estava o Estado e seus setores e de outro o Movimento, presenciei discussões e, muitas vezes, levei indagações aos responsáveis pelos diferentes setores dentro da SEED na tentativa de solucionar questões como: transporte, contratação de docentes para os eventos, entre outras reivindicações, na tentativa de efetivar a realização dos cursos de formação e das reuniões. Mas, nem sempre, os responsáveis compreendiam a dinâmica que envolvia o Movimento, seja por questões de distanciamento com os aspectos pedagógicos da escola e da escola do campo, seja por limites orçamentários, além de outras situações que dificultavam a elaboração e a execução dos eventos.

Compreendi, assim, que muitos “conflitos” ocorridos entre os diferentes setores da SEED, tais como aqueles relacionados à capacitação, ao financeiro e ao jurídico, entre outros, deviam-se ao receio do novo, da experiência de novas propostas que fugiam do “quadrado” do sistema e que tiravam as pessoas dos seus locais de conforto, colocando-as em movimento, uma vez que, para encontrar alternativas às novas situações propostas pelo Movimento, elas teriam que caminhar de uma sala à outra, dialogar com pessoas com as quais não dialogavam, escrever, ler, procurar compreender aspectos que, no seu modo de entender, não estavam ligados à sua função. A partir de então, foram sendo provocadas a olhar para a realidade das Escolas Itinerantes e para as Escolas do Campo.

A dinâmica para os eventos – locais e meio de transporte – foi, algumas vezes, estabelecida em parceria com a SEED. Assim, o Movimento assegurava a forma de organização dos grupos em Núcleos de Base (NB)⁷, como nos acampamentos. Nessa prática, cada um dos NB tinha a tarefa de organizar o local, cuidar da alimentação, gerenciar o evento, preparar a mística⁸ e a ciranda infantil. Acompanhei e observei o comprometimento dos envolvidos em realizar com afinco suas tarefas para o bem comum e para o desenvolvimento do evento.

Um das situações mais marcantes, para mim, foi e continua sendo o início do dia, quando todos reunidos na plenária entoam o hino do Movimento (ANEXO I) com a mão esquerda erguida e o punho cerrado.

É impossível deixar de registrar o momento em que trabalhadores do campo se reúnem para falar de liberdade, de esperança, de luta, da Pátria, prática que se repete em todos os encontros do Movimento.

A mística é um acontecimento marcante. Nele, há representações, por exemplo, de situações de sala de aula, do despejo da escola, do cotidiano do acampamento, enfim, de momentos que demonstram a realidade.

Guardo em minha memória muitas místicas que acompanhei e das quais também participei. Uma delas foi especial, realizada no encerramento de um dos eventos de formação dos educadores das Escolas Itinerantes, em São Miguel do Iguaçu, Região Oeste, em que todos os participantes reuniram-se para “encenar” um momento de despejo do acampamento. Todos organizados do lado de fora da plenária com velas acesas e caminhando, em silêncio, em meio à escuridão. Uma vez ou outra lançavam fogos de artifício que simbolizavam disparos de armas de fogo. Olhei a mística e pensei na experiência de vida de cada uma daquelas pessoas que, por um objetivo em comum, vivem anos a fio em barracos de lona, constroem ali sua história e a do Movimento.

⁷ O Núcleo de Base (NB) é “[...] formado por dez famílias, seja no acampamento ou no assentamento, tem a função de agir como ferramenta de apoio a todos os setores: educação, saúde, comunicação, entre outros” (CAMINI, 2009, p. 36-37).

⁸ Mística: como o conjunto das grandes motivações e ideias que mobilizam a pessoa e a comunidade para a ação, a mística é a força motriz, a fonte que arranca a pessoa do egoísmo e a entrega a uma militância. Constituída por um grande ideal e inspiração que neutraliza os ídolos do egoísmo, a mística é, pois o motor secreto de todo compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas na monotonia das tarefas cotidianas e, por fim, permite manter a soberania e a serenidade nos equívocos e nos fracassos. É a mística que nos faz antes aceitar uma derrota com honra que buscar uma vitória com vergonha, porque fruto da traição aos valores éticos e resultado das manipulações e mentiras (BOFF; BETO, 1994, p. 25). A mística é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela. É a alma do combatente. É o sabor que junta o pensamento a ação e a emoção. É uma crença no valor da vida, na dignidade das pessoas, na força do trabalho, na necessidade da liberdade e na construção da solidariedade universal (PELOSO, 1994, p. 30).

As reuniões técnicas, como denominadas, ocorriam duas vezes ao ano em cada uma das Escolas Bases. No início do ano letivo, para planejar, entregar material didático, discutir o Projeto Político Pedagógico, entre outros aspectos de ordem orçamentária e administrativa. E, ao término do ano, para a entrega dos pareceres finais dos educandos da Educação Infantil, dos livros de frequência, prestação de contas do fundo rotativo para com a Escola Base, avaliação do ano e outras discussões pertinentes que permitiram olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

Participavam delas representantes da CEC, dos NRE⁹ e das Equipes de Direção e Pedagógica das Escolas Base, membros do Setor de Educação do MST, coordenadores pedagógicos e secretários das Escolas Itinerantes. Essas reuniões caracterizavam momentos de embate, já que as dificuldades e, muitas vezes, a falta de informação, sobre a documentação escolar (matrícula e transferência) e as questões pedagógicas, geravam conflitos. Mas, também, caracterizavam momentos de construção e troca de conhecimentos acerca do funcionamento das Escolas Itinerantes, Escolas Base, NRE e CEC, o que contribuiu para a implementação da proposta e para a organização das escolas.

Nessas reuniões técnicas eram discutidos aspectos de interesse comum entre as escolas, como a proposta de um edital específico que garantiu para as Escolas Itinerantes e algumas escolas de assentamento – Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Colégio Estadual do Campo Centrão, Colégio Estadual do Campo Contestado -, a contratação de educadores por área do conhecimento, e que se efetivou no Edital do Processo de Seleção Simplificado (PSS), realizado pela SEED, em 2013.

A CEC, além dos eventos específicos às Escolas Itinerantes e das reuniões técnicas, realizou, de 2007 a 2010, em parceria com outros sujeitos do campo, eventos de formação continuada para professores que atuavam em escolas que recebiam ilhéus, ribeirinhos e faxinalenses; para educadores do Projovem Campo-Saberes da Terra; encontro estadual de desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; simpósios da Educação do Campo que reuniam o coletivo pedagógico e administrativo das Escolas do Campo; grupos de estudo para os profissionais da Rede Estadual de Educação; reuniões técnicas com os

⁹ NRE: Loanda, Laranjeiras do Sul, Telêmaco Borba, Cascavel, Foz do Iguaçu, União da Vitória, Paranavaí, Ivaiporã, Jacarezinho e Londrina.

coordenadores da Educação do Campo dos 31 NRE; encontros para a constituição do Comitê Estadual da Educação do Campo; para a construção do Projeto Político Pedagógico para as escolas das ilhas do litoral; para a elaboração do Caderno Temático da Educação do Campo (volume II) e outros eventos que permitiram repensar e pautar políticas públicas para o campo no Paraná.

No período em que acompanhei as Escolas Itinerantes, presenciei a construção de material pedagógico e didático. Participei da elaboração do Caderno I “Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências” (abril de 2008) e, de forma indireta, dos Cadernos II e III: “Itinerante: a Escola dos Sem Terra – trajetórias e significados” (outubro de 2008) e “Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola” (2009).

Presenciei e vivenciei uma dinâmica nova, a escrita coletiva a partir da sistematização de informações que, conforme as palavras de Jara (1996, p. 29), é uma interpretação crítica de uma ou de várias experiências e que, com o seu “[...] ordenamento e reconstrução, descobre ou explica a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo”.

No processo de escrita coletiva estiveram reunidos membros do Setor de Educação, coordenadores e educadores das Escolas Itinerantes e educadores colaboradores¹⁰, que socializavam as experiências das Escolas Itinerantes no estado do Paraná. Para tanto, foram necessárias quatro reuniões técnicas, em cinco dias de intenso trabalho para escrever o primeiro Caderno da Escola Itinerante, já nominado, publicado em parceria com a SEED/CEC, em abril de 2008. A partir dele, houve o impulso para a proposição, elaboração e publicação de outros cadernos, o que instigou o Setor de Educação do MST e as escolas a assumirem o compromisso de reunir dados, informações e documentos para futuras sistematizações de experiências.

No período de 2009 a 2010, a partir da mesma metodologia utilizada para a construção do Caderno I, foram produzidos os Cadernos IV, “Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores”, e V “A Escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos Estados do RS, PR, SC, AL e PI”. Nesse processo de construção e de escrita coletiva, observei o comprometimento dos sujeitos que

¹⁰ Equipe de elaboração: Edilvane de Jesus Marcelites, Isabela Camini, Jurema de Fátima Knopf e Marcos Gerhke. Equipe de colaboração: Alessandro Santos Mariano, Daniela Carla de Oliveira, Marciane Maria Mendes e Maria Izabel Grein.

participavam desses momentos direta e indiretamente, que ora relatavam, ora escreviam e como se emocionavam ao contar fatos e acontecimentos, tristes ou alegres vivenciados na luta pela terra e pela educação.

Testemunhei, também, mesmo a distância, os momentos de ocupação e despejo de acampamentos e escolas. Senti a angústia de uma das coordenadoras da Escola Itinerante com a notícia de um iminente despejo. Vi pelas homenagens do MST o reconhecimento ao companheiro assassinado, Valmir Mota de Oliveira, o reconhecimento da companheira Maria Aparecida Rosignol Franciosi, atropelada durante uma manifestação em que pedia segurança para a travessia da rodovia, o reconhecimento ao jovem educador Adan Gleí Teixeira Souza que, ao trabalhar em uma farinheira, perdeu a vida, em um acidente de trabalho. Como ele, outros sujeitos fizeram parte da construção da Escola Itinerante e de seu Projeto Político Pedagógico.

Assisti a construção e reconstrução física e pedagógica de algumas escolas – Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, Carlos Marighella, Zumbi dos Palmares – em que toda a comunidade de acampados participava, porque entendiam que a Escola Itinerante era parte constituinte da luta pela terra e pela educação.

De posse dos dados referentes aos anos de 2003 a 2014, identifiquei que, no estado do Paraná, 20 Escolas Itinerantes já estiveram presentes em acampamentos da Reforma Agrária, reuniram famílias de diversas regiões desse estado como de estados e países vizinhos, possibilitaram o acesso à educação a inúmeras crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Acompanhei e presenciei a construção e a aprovação do Projeto Político Pedagógico da Escola Base Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, processo moroso devido às dificuldades em reunir educadores e formadores para a sua construção, de local, de acessibilidade, de recursos financeiros e de concepção. Da sua proposição, em 2004, após reuniões, discussões, idas e vindas, o Projeto foi aprovado, em 2010, pelo Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica (CEE/CEB) do Paraná, de acordo com os Pareceres nº 117 e nº 743. No mesmo ano, a SEED emitiu a Resolução nº 3922 que oficializou o experimento da Escola Itinerante, no Paraná. Em 2011, após o acúmulo de experiências das Escolas Itinerantes, o Movimento iniciou debates acerca dos Complexos de Estudos¹¹. A

¹¹ O Setor de Educação do MST, com o intuito de propor uma reorganização curricular para as Escolas Itinerantes, sugeriu a realização de encontros para a discussão dos Complexos de Estudos. Durante esses

partir disso, a Escola Base, o Setor de Educação do MST e as nove Escolas Itinerantes reorganizaram, em 2012 e 2013, o Projeto Político Pedagógico que foi encaminhado para análise e aprovação, junto ao NRE de Laranjeiras do Sul, em outubro de 2013.

Em abril de 2011, fui afastada da CEC. Ainda assim, continuo contribuindo com o Movimento na organização de encontros de formação e, sobretudo, para dialogar acerca da educação, conteúdo e práticas pedagógicas nas Escolas Itinerantes e escolas de assentamento.

A fim de responder às indagações constituídas em minha trajetória e conhecer pormenorizadamente a proposta da Escola Itinerante, no segundo semestre de 2010, sob a influência de um grande companheiro e militante¹² do Movimento, candidatei-me à seleção de doutorado na UFPR, no Setor de Educação, linha de pesquisa Ensino, Cultura e Escola, com a proposta inicial de pesquisa: “A leitura da literatura na Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. Segui as etapas necessárias para concorrer à vaga e ingressei no programa.

Em 2011, retomei alguns elementos do pré-projeto e, assim, modifiquei a proposta de pesquisa para: “Práticas de leitura na Escola Itinerante Carlos Marighella, acampamento Elias Gonçalves Meura, município de Planaltina do Paraná”.

Entre 2011 e 2012, concluí os créditos do programa. Em 2013, participei de dois cursos de formação - “Encontro dos Professores da Escola Itinerante do Paraná”, de 26 a 30 de agosto de 2013, em Cascavel (PR) e da “4º Etapa do Curso de Formação dos Coletivos Pedagógicos da Escola Itinerante”, de 28 a 31 de outubro, em Laranjeiras do Sul (PR), - que envolveram o coletivo pedagógico das Escolas Itinerantes e Escola Base com o intuito de discutir a implementação dos Complexos de Estudo.

momentos, realizados em duas ocasiões em 2010, em três em 2011 e em uma em 2012, reuniam-se educadores e coordenadores das escolas, representantes do Setor de Educação do MST, profissionais da educação das diversas áreas e instituições (escolas, universidades e outras), além de colaboradores como o educador Luiz Carlos de Freitas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para maiores informações consultar: “O Experimento Curricular dos Complexos de Estudo na Escola Itinerante do MST do Paraná”, Alessandro Santos Mariano e Marlene Lúcia Siebert Sapelli. Disponível em: <http://www.xii Jornadahistedbr.com.br/anais/artigos/9/artigo_eixo9_233_1410798428.pdf> Acesso em: 02/12/2014.

¹² Educador Mestre e doutorando Marcos Gehrke.

No primeiro curso, o Setor de Educação do MST, em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE *campus*-Cascavel) e a SEED, reuniram educadores das Escolas Itinerantes que participavam do processo de construção e implementação dos Complexos de Estudo. Na ocasião, os educadores responsáveis pelas disciplinas da base nacional comum expuseram suas experiências pedagógicas a partir do trabalho com os Complexos de Estudo. O curso constituiu-se como um espaço e um momento de reflexão e avaliação da implementação dos Complexos de Estudo o que possibilitou olhar para as diferentes experiências e reconhecer avanços e limites no processo.

No segundo curso de formação, estavam reunidos os coletivos pedagógicos das Escolas Itinerantes e da Escola Base, participaram do evento, aproximadamente, 52 profissionais entre educadores, coordenadores pedagógicos e docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná que auxiliam na implementação do experimento. Esse momento permitiu avaliar com profundidade as dificuldades e os avanços da experimentação nas escolas e assinalou que a prática pedagógica sempre esteve relacionada à questão da forma escolar¹³ e que modificá-la requer trabalho e luta, já que uma nova proposta provoca e até rompe com algumas práticas enraizadas do sistema escolar, e isso tem gerado desconforto nos mais resistentes.

Ainda em 2013, um impulso originado pela curiosidade em encontrar registros de conhecimento produzidos sobre a “Escola Itinerante” motivou-me a realizar um levantamento bibliográfico que se tornou objeto de análise de conteúdo para reconhecimento dos temas e problemas que têm sido levantados nos últimos quinze anos (1998-2013), a partir do primeiro registro de um trabalho de cunho acadêmico que trouxe a discussão da temática e expôs a proposta de Escola Itinerante.

Esse levantamento ocorreu motivado por questões conjunturais como: quais as características dessa produção, que temas e objetos são privilegiados, quais as origens e perfis dos autores dessa produção, e como eles têm enfocado o tema no

¹³ Segundo Tommaselli (2009, p.3-4) fundamentado nas discussões de Vincent; Lahire & Thin, apresentadas no artigo “Sobre a história e a teoria da forma escolar” publicado pela Educação em Revista, Belo Horizonte (n. 33, jun 2001, p. 7-47), “[...] a forma escolar é um modo específico de socialização, onde se desenvolve um modo particular de relacionamento social, onde as relações sociais podem ser compreendidas como manifestações do exercício de poder”. Tommaselli (2009, p. 3) lembra que a forma escolar “[...] está diretamente relacionada com o contexto sócio-histórico”. Ainda de acordo com o autor, a partir da leitura de Vincent; Lahire & Thin (2001), há elementos que caracterizam a forma escolar: “o espaço físico”, “a pedagogização das relações sociais de aprendizagem”, “[...] o papel da escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento das relações de exercício do poder” e “a linguagem”.

ambiente acadêmico.

As produções consideradas não convencionais não serão privilegiadas no estudo, devido à impossibilidade de esgotar a busca. Essas produções como cartas, propostas pedagógicas, relatos, documentos produzidos para responder às demandas das secretarias estaduais e municipais de educação, textos escritos pelos sujeitos que pertencem ao Movimento, são frequentes, mas são produções internas a ele e, muitas vezes, devido à sua própria dinâmica e às transformações vividas, adquirem um caráter de efemeridade. Permeiam essa realidade outros documentos caracterizados como literatura cinzenta, assim como artigos publicados no “Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” e na Revista “Sem Terra”.

A Escola Itinerante é uma conquista do MST, registrada pelos próprios sujeitos do Movimento, em textos como: “Escola Itinerante em Acampamentos do MST” (1998); “Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos” (2000-2001); e o “Relatório de avaliação de três anos da escola itinerante no Estado do Paraná” (2007), de circulação interna ao Movimento. Há, ainda, os “Cadernos da Escola Itinerante – MST” (2008) que constituem uma Coleção composta por cinco títulos dos quais somente os três primeiros foram publicados e distribuídos, conforme QUADRO 2.

Título	Ano	Situação
“Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências” – Caderno I;	2008	Publicados e distribuídos
“Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados” – Caderno II;	2008	
“Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola” – Caderno III;	2009	
“Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores” – Caderno IV;	2010/2011	Em análise para publicação
“A Escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI” – Caderno V;	2010/2011	

QUADRO 2 – MATERIAL PUBLICADO A PARTIR DA VIVÊNCIA NOS ACAMPAMENTOS, NAS ESCOLAS ITINERANTES E NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

A Coleção é uma iniciativa do Setor de Educação do MST do estado do Paraná que há muito se propunha a sistematizar os registros – experiências pedagógicas, aprendizados, desafios – escritos pelos próprios sujeitos que compõem o Movimento e que vivenciam a Escola Itinerante.

Após cerca de cinco reuniões com a SEED/CEC, foi aprovado, pelo Governo Roberto Requião, o processo para a execução e sistematização do projeto que contou com a participação de representantes da CEC, do Setor de Educação, coordenadores das Escolas Itinerantes Zumbi dos Palmares, Paulo Freire, Sementes do Amanhã e Carlos Marighella, representantes das Escolas de assentamento Chico Mendes e Olga Benário, docentes externos e internos ao Movimento. Assim, foram construídos, a muitas mãos, os Cadernos I (2008) e II (2008).

O mesmo processo ocorreu para a aprovação do Caderno III (2009), que, diferente dos números I e II, apresenta o conjunto de pesquisas acadêmicas realizadas sobre a Escola Itinerante. Nesse número, há artigos que resumem oito dissertações e uma tese.

O Caderno IV foi produzido, mas houve dificuldades na sua elaboração. Embora haja uma versão digital do material, segundo informações do Setor de Educação do MST, a proposta será revisitada para alterações. Já o Caderno V foi construído, organizado, editado, porém não publicado.

Além dessas produções, há registros de pesquisas desenvolvidas por sujeitos, vinculados ou não ao MST, voltadas às Escolas Itinerantes no Brasil¹⁴. Esse resultado e a construção do QUADRO 3 se deram a partir da leitura do Livro de Camini, “Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola” (2009a) e do Caderno III da Coleção de Cadernos da Escola Itinerante – MST intitulado “Pesquisas Sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola” (no prelo), no qual são apresentados textos, dos próprios pesquisadores, que resumem as dissertações e teses realizadas sobre a Escola Itinerante no período de 1998 a 2009.

Na tentativa de encontrar outras produções escritas a respeito da Escola Itinerante, recorri ao Portal de Periódicos Capes e ao *site* da BDTD. Nos dois momentos utilizei o descritor “Escola Itinerante”.

No Portal Capes, 43 trabalhos foram recuperados, apenas, quatro textos apresentaram o descritor. Sete citavam ora escola e ora itinerante, separadamente, o que não os caracteriza como uma pesquisa voltada para a temática Escola Itinerante.

¹⁴ Três livros, 11 dissertações de mestrado e três teses de doutorado.

Os quatro textos que exploram o tema representado pelo descritor são: “A Escola Itinerante Pés na Estrada: espaço educativo na Marcha Nacional pela Reforma Agrária”, por Cristiane Lima Pires, em 2011 e publicado pela revista Espaço Acadêmico da Universidade Estadual de Maringá; “Educação do Campo e Escola Itinerante do MST: articulações do projeto-político pedagógico com o contexto sócio-educacional”, de Ane Carine Meurer, publicado pela Revista do Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria, em 2008; “Escola Itinerante em acampamentos do MST”, sem autor, publicado na Revista Estudos Avançados, em 2001, e o texto “Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST”, de Gabriela Machado Ribeiro e Elizara Carolina Marin, publicado na Revista Movimento, em 2009.

No site da BDTD, o descritor apontou para a existência de 37 documentos. Sete registros apresentavam o termo em seus títulos, os quais compõem o QUADRO 3. Constatei, após uma leitura seletiva, que os outros 30 resultados tratam de questões como: professor itinerante, oficinas itinerantes, coordenação pedagógica itinerante, inclusão, educadores do campo e outros temas. Embora utilizem o termo “itinerante”, esses textos não se referem à proposta de Escola Itinerante.

FORMA	TÍTULO	AUTOR/A	IES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO
Dissertação	Que fazer pedagógico em acampamentos de Reforma Agrária no Rio Grande do Sul	Darlan Faccin Weide	Universidade Federal de Santa Maria	Educação	1998
	A organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST*	Neucélia Meneghetti Pieri	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	2002
	A luta do MST no capitalismo como prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: a institucionalização da escola itinerante e a provisoriedade do acampamento	Charles Luiz Policena Luciano	Universidade de Santa Cruz do Sul	Desenvolvimento Regional	2007
	Escola itinerante: uma experiência de educação do campo no MST*	Adelmo Iurczaki	Universidade Tuiuti do Paraná	Educação	2007
	Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST*	Caroline Bahniuk	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	2008
	Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo*	Raquel Inês Puhl	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	2008
	História da Escola Itinerante Caminhos do Saber –	Paulo Roberto	Universidade Estadual de	Educação	2009

	Ortigueira, Pr*	Urbinnati Urquiza	Londrina		
	'A nossa escola, ela vem do coração': política pública de educação do campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira, PR) *	Alexandra Filipak	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Multidisciplinar em Ciências Sociais	2009
	Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST	Marcos Gehrke	Universidade Federal do Paraná	Educação	2010
	A Relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião: análise da política da escola itinerante (2003-2010).	Jurema de Fátima Knopf	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	2013
	O Trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná.	Janaine Zdebski da Silva	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	2013
Tese	Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?*	Isabela Camini	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	2009
	Escola do campo espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	Marlene Lucia Siebert Sapelli	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	2013
	Experiências curriculares em ciclos de formação humana na escola itinerante do MST: busca de um currículo que valorize a dimensão sócio-emocional	Maria das Neves Enéias da Silva Santos	Universidad Viña Del Mar-Chile	Educação	2013
Livro	Espaços-tempos de Itinerância: interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST	Ane Carine Meurer; Cesar De David (orgs.)	Editora: Universidade Federal de Santa Maria	-----	2006
	Escola itinerante: uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal	Charles Luiz Policena Luciano	Editora: Universidade de Santa Cruz do Sul	-----	2008
	Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola	Isabela Camini	Editora: Expressão Popular	-----	2009

QUADRO 3 – RELAÇÃO DE PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL SOBRE A TEMÁTICA ESCOLA ITINERANTE (1998–2013)¹⁵.

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

* Consta na BDTD.

Weide (1998) descreveu o processo de formação do acampamento Palmeirão, no Rio Grande do Sul em 1997, onde teve início a implementação da proposta da Escola Itinerante. Apontou seus objetivos e sua organização

¹⁵ Encontradas no Caderno III da Coleção de Cadernos da Escola Itinerante (2009), no livro "Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola" (2009) e nos Registros/Memórias sobre a Escola Itinerante de 1996 a 2013 ambos de autoria de Isabela Camini (2013) e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2013).

administrativa, pedagógica e estrutural, assim como a relação de parceria com a Secretaria de Educação Estadual, para a construção e implantação da Proposta. Apresentou o processo de reconhecimento legal da Escola Itinerante com a aprovação da Proposta, destacou a atuação dos educadores, o processo educativo, os momentos de formação e de planejamento coletivo na escola, as dificuldades e os aprendizados vivenciados, entre outros aspectos que tornam esse texto uma leitura obrigatória para aqueles que desejam pesquisar a Escola Itinerante. Além de ser o primeiro texto de cunho acadêmico que retrata essa categoria de escola, registra também um momento histórico para o Movimento, para a educação e para a Educação do Campo.

Pieri (2002) estudou a representação gráfica das crianças da Escola Itinerante Primeiro de Agosto do acampamento de Eldorado do Sul, no município de Charqueadas, Rio Grande do Sul. A autora, cuja contribuição se deu no sentido de colocar em destaque as crianças e suas produções escolares, objetivou compreender como os símbolos presentes no acampamento e no dia a dia das crianças podem interferir em sua representação gráfica, ou seja, no desenho. A pesquisadora trabalhou com símbolos como a sigla “MST”, a bandeira do Movimento e outros desenhos como o do acampamento. A partir de suas análises, à luz do referencial de Piaget, Freire e Luquet, apresentou indicativos aos educadores para auxiliar na construção de planejamentos e de abordagens metodológicas.

Luciano (2007) realizou sua pesquisa em dois acampamentos do Estado do Rio Grande do Sul – “Unidos Venceremos” e “Jair Antônio da Costa” –, observou o caráter provisório nos dois espaços e sua relação com a institucionalização da Escola Itinerante. A partir de suas constatações, chegou à conclusão de que a provisoriedade vivenciada em um acampamento e na escola pode influenciar no processo de luta tanto pela Reforma Agrária quanto pela educação, uma vez que a característica da provisoriedade e as dificuldades existentes no cotidiano do acampamento unem os sujeitos que ali vivem da mesma forma. Luciano (2007) verificou, nesse ambiente, que quanto mais estável é a escola e o acampamento, menos o Setor de Educação atua. O autor defendeu que as políticas governamentais também são capazes de atuar de forma direta no processo de estagnação política e educativa dos acampamentos, sobretudo, no interior da escola, pois, a relação com a Secretaria de Educação do Estado e a imposição de algumas regras afasta o Setor de Educação e os educadores de suas verdadeiras

tarefas. Portanto, nas escolas em que a legalização ainda não ocorreu, a atuação desses sujeitos é mais efetiva. Luciano (2007) contribui para a reflexão pedagógica na medida em que situa lado a lado a escola e o acampamento, demonstra a influência que exercem mutuamente.

Iurczaki (2007), com o intuito de dirimir dúvidas em relação ao funcionamento da escola e das práticas pedagógicas nela realizadas, retratou o cotidiano da escola no acampamento e observou aspectos que interferiam no trabalho pedagógico, como: infraestrutura da escola, educadores urbanos que lecionavam na Escola Itinerante, temas geradores, dificuldade de acesso por parte dos educadores para chegar à escola e a rotatividade de educadores. O autor relatou, ainda, as dificuldades e os aprendizados com a proposta de trabalho com os temas geradores neste que foi o primeiro estudo sobre a Escola Itinerante no estado do Paraná.

Bahniuk (2008) apresentou um panorama do contexto sócio-histórico acerca dos acampamentos do MST e das Escolas Itinerantes no Paraná, a partir da pesquisa de campo na Escola Itinerante Sementes do Amanhã, localizada no município de Matelândia, acampamento Chico Mendes, a respeito do qual descreveu o processo de formação do acampamento e da escola. Além disso, tocou em assuntos como trabalho, escola, emancipação humana, realidade, auto-organização dos educandos, participação da comunidade na escola, os Ciclos de Formação Humana, a relação da escola com o Estado e a escola na luta social.

Ao realizar pesquisa nas Escolas Itinerantes nos acampamentos José Sebastião Siqueira, localizado no município de Calmon, Olívio Albani, no município de Ponte Alta do Norte, e no acampamento 17 de Abril, município de São José do Cerrito, Puhl (2008) discutiu, nesse contexto específico, o Projeto Político Pedagógico, a prática dos educadores e questões referentes à forma escolar.

Ao contemplar o histórico de formação do Movimento, Urquiza (2009) desenvolveu pesquisa de caráter qualitativo e levou em consideração a realização dos congressos nacionais do MST, de 1985 a 2007. Explorou a questão da educação do MST e chamou a atenção para a Educação do Campo, para a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo e outros aspectos que ajudam a compreender o processo de formação do MST e da escola. Mas o maior enfoque é dado ao registro histórico da Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada no município de Ortigueira, acampamento Maila Sabrina, capítulo no qual

o autor abordou a formação da escola, dos educadores, das crianças, do Projeto Político Pedagógico, da estrutura e funcionamento, da participação da comunidade, da organização curricular, da avaliação de aprendizagem, da formação dos educadores e da construção da escola.

A opção pela pesquisa participante permitiu a Filipak (2009) conjugar diversas falas de componentes da comunidade escolar e contextualizar o município e o acampamento nos quais a escola está localizada. Além de contextualizar historicamente a escola, tratou dos seus aspectos estruturais e administrativos, dos educadores, dos educandos e dos Ciclos de Formação Humana, considerou os aspectos metodológicos como os tempos educativos, com destaque para o Tempo Mística, o Tempo Aula, o Tempo Recreio e o Tempo Coletivo Pedagógico. Enfocou a questão da formação continuada realizada no acampamento, entre outras observações sobre a Escola Itinerante Caminhos do Saber que também foi objeto de pesquisa anterior de Urquiza (2009).

As pesquisas de Urquiza (2009) e Filipak (2009) trazem à discussão acadêmica a realidade de outra Escola Itinerante no estado do Paraná que, embora diferente da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e Sementes do Amanhã, de acordo com os dados apresentados nas referidas pesquisas, assemelha-se a elas em muitos aspectos estruturais, de formação de educadores e pedagógicos.

A partir de sua experiência como militante e educador do MST, Gehrke (2010a) analisa as práticas de escrita – na escola e na itinerância – no estado do Paraná. Para tanto, utilizou como referência autores como Bakhtin, Caldart, Freire, Soares e Snyders, que lhe deram elementos para discutir, não só a questão da escrita, mas também da escrita em um movimento social. Sua contribuição ocorre em dois sentidos. No primeiro, coloca em evidência a produção escrita do MST e dos educandos e, no segundo, categoriza uma “nova” tipologia textual, a categoria que denominou de “gênero conjuntural” ou produções “conjunturais”, na qual se enquadram as “Palavras de ordem”, as “Pautas de reivindicação”, os “Manifestos”, as “Cartas”, os “Relatos” e os “Depoimentos”. Para chegar a essa categoria, Gehrke utilizou referencial teórico pertinente e documentos sobre educação e escola escritos pelo MST, enunciados presentes no Jornal Sem Terra que tratam da educação, além das práticas de escritas realizadas nas escolas.

Assim como Gehrke, Knopf (2013), fundamentada em sua vivência na escola e no acampamento, procurou compreender as relações que se

estabeleceram entre o MST e o governo do estado do Paraná na gestão de oito anos de Roberto Requião (2003-2010), sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas educacionais voltadas para a Educação do Campo com destaque para a implementação da proposta das Escolas Itinerantes. Sua pesquisa permite perceber os estranhamentos e os enfrentamentos gerados a partir do diálogo entre o Governo e o MST.

Propondo-se a compreender, a partir de um enfoque educacional, as relações entre trabalho e educação nas Escolas Itinerantes, Silva (2013) realizou um trabalho minucioso de pesquisa bibliográfica, o qual, segundo ela, permitiu “[...] identificar que a relação trabalho-educação, nas diferentes formas como se materializa nas Escolas Itinerantes, [...] tem possibilitado potencializar o ensino-aprendizagem [...]” (2013, p. 7) de alguns conteúdos em algumas disciplinas com o intuito de dar respostas imediatas às necessidades, também imediatas, da escola e do acampamento. A pesquisadora traz à tona uma discussão que é antiga no MST, a relação entre trabalho e educação que, como demonstrou, já tem apontado alguns rumos, mas, na prática, ainda deixa a desejar e precisa se efetivar, uma vez que é um dos princípios do MST.

Camini (2009b), em sua pesquisa de doutorado, objetivou reconhecer elementos característicos da Escola Itinerante em contraponto à escola capitalista. Para tanto, fundamentou-se em Pistrak, Manacorda, Ponce, Freitas, Gramsci e Caldart. Durante a pesquisa, trabalhou com conceitos como: itinerância, Escola Itinerante e escola. Sua tese está dividida em sete capítulos, nos quais discutiu a formação do MST, o movimento e a luta pela educação e pela escola, traçou um panorama histórico da educação a partir do século XV, descreveu o processo histórico da Escola Itinerante e da constituição do Setor de Educação do MST e discutiu aspectos relacionados às práticas pedagógicas, a fim de demonstrar a relação com a vida cotidiana do acampamento. Para realizar todas essas discussões a autora baseou-se nos exemplos das experiências de Escola Itinerante realizadas no Rio Grande do Sul e Paraná. Em suas análises, explicitou tensões e contradições vivenciadas na Escola Itinerante.

Camini (2009b) contribuiu com a discussão acerca da educação e da Escola Itinerante, com a primeira pesquisa que evidencia e contrapõe as experiências vivenciadas nos estados mencionados, destacou aspectos políticos, pedagógicos, estruturais e de luta que coloca essa nova proposta de escola na contramão da

escola capitalista. No ano seguinte (2009), o texto foi adaptado e publicado pela Editora Expressão Popular com o título “Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola”.

Sapelli (2013) defende a tese “Escola do campo espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina”, um estudo comparativo no qual apresentou elementos que auxiliam o processo de compreensão da implementação da Proposta Curricular das Escolas Itinerantes do Paraná.

Há que se mencionar a tese de doutorado de Santos (2013) “Experiências curriculares em ciclos de formação humana na escola itinerante do MST: busca de um currículo que valorize a dimensão sócio-emocional”, defendida na Universidad del Mar-Chile¹⁶.

A literatura analisada aponta para o fato de que a maioria das pesquisas resultantes de teses e dissertações foi defendida em universidades localizadas na Região Sul do Brasil, o que, certamente, verifica-se em razão de acontecimentos que marcaram a história das lutas pela abertura política no Brasil.

As pesquisas descritas têm como elemento de identidade a percepção do contexto em seu desenvolvimento histórico, e isso se explica por fazerem parte de um tempo de maturação necessário para que se compreendam as relações sob o enfoque diacrônico.

Ficam evidenciadas, nesse conjunto de pesquisas, a contextualização e a percepção da realidade sob a ótica do observador participante ou comprometido com a transformação. Modos de pensar e fazer revelam no cotidiano da Escola Itinerante os sujeitos como artesãos coletivos, articulados com referências, distintos em suas especificidades.

Além disso, a pesquisa aponta para um número ainda reduzido de estudos acadêmicos – dissertações e teses – que versam sobre a Escola Itinerante e que permitem um registro histórico sobre esse “novo movimento escolar”, oferecem subsídios para novas pesquisas a respeito da Educação do Campo, uma vez que a Escola Itinerante é apenas uma das formas de se fazer escola no e do campo nesse país. Essas discussões, também, podem contribuir para que outros sujeitos do campo – ilhéus, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e seringueiros, – possam, a

¹⁶ Documento não disponível.

partir dos elementos administrativos, pedagógicos e políticos apresentados nos textos, criar e (re)criar “novas formas de escola” no e do campo.

Os registros dessas pesquisas acadêmicas possibilitam olhar para esse “formato de escola” e de educação que tem, apesar dos limites – econômicos, sociais, políticos –, garantido o acesso à educação a crianças, jovens e adultos que vivem em situação de acampamento da Reforma Agrária no país.

Para concluir a apresentação desse capítulo trago quatro fotografias com as quais destaco a construção e a organização da estrutura física da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, o cuidado com o embelezamento do local, o portal que identifica a escola e o painel que o segue, esse além de dar um toque de arte ao que era uma simples parede, traz à tona elementos – frutas, vegetais, vegetação, moradias, cores e a bandeira do Movimento – que caracterizam essa escola como uma escola no e do campo.



FIGURA 1: ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: MST (2013).



FIGURA 2: PORTAL E PAINEL DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU.
FONTE: PORTO (2013).



FIGURA 3: VISTA LATERAL DAS SALAS DE AULA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: PORTO (2013).



FIGURA 4: VISTA LATERAL ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: FACEBOOK (2013).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa teve início em 2011. Em meados desse ano, meu companheiro de trabalho e de curso, Marcos Gehrke, e eu sugerimos à nossa orientadora, Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem, um estudo exploratório, haja vista que nossas pesquisas¹⁷ têm a Escola do Campo como ponto em comum. Optamos por desenvolver esse estudo para nos aproximarmos da realidade a ser investigada, com o compromisso de compreender os processos, relações e movimento dos sujeitos no contexto em que atuam. Assim, planejamos uma viagem com o intuito de conhecer Escolas do Campo localizadas em áreas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária do MST, no Paraná (QUADRO 4).

Dia/mês/ano	Saída/Município	Destino/Município	Escola/Colégio	Acampamento Assentamento
31/07/2011	Curitiba	Cascavel	Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	Acampamento Primeiro de Agosto
02/08/2011	Cascavel	Rio Bonito do Iguaçu ¹⁸	Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos	Assentamento Ireno Alves dos Santos ¹⁹
			Colégio Estadual do Campo José Alves dos Santos	
			Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Assentamento Marcos Freire
02/08/2011	Rio Bonito do Iguaçu	Curitiba	Casa Familiar Rural	Comunidade do campo

QUADRO 4 – ROTEIRO DE VIAGEM PARA ESTUDO EXPLORATÓRIO (2011).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2011.

¹⁷ Daniela Carla de Oliveira, pesquisa: “Práticas de leitura na Escola Itinerante do Paraná” e Marcos Gehrke pesquisa: “Contribuições da práxis para a constituição da Biblioteca Escolar do Trabalho a partir da Educação do Campo”.

¹⁸ Segundo dados do Portal da Cidadania: o município de Rio Bonito do Iguaçu pertence ao “(...) Território Cantuquiriguaçu – PR [que] abrange uma área de 13.986,40 Km² e é composto por 20 municípios: Diamante do Sul, Porto Barreiro, Campo Bonito, Candói, Cantagalo, Catanduvas, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraniaçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná e Virmond. A população total do território é de 232.546 habitantes, dos quais 107.473 vivem na área rural, o que corresponde a 46,22% do total. Possui 21.184 agricultores familiares, 4.264 famílias assentadas, 4 comunidades quilombolas e 1 terras indígenas. Seu IDH médio é 0,72”. (Disponível em <http://comunidades.mda.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/cantuquiriguaupr/one-community?page_num=0> Acesso em: 23/03/2012).

¹⁹ Segundo Estevan Leopoldo de Freitas Coca e Bernardo Mançano Fernandes (sem data) o assentamento Ireno Alves dos Santos é “(...) o maior da América Latina” (...). (Disponível em <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completo/Estevan%20Leopoldo%20de%20Freitas%20Coca.pdf>> Acesso em: 23/03/2012). COCA, Estevan Leopoldo de Freitas; FERNANDES, Bernardo Mançano. Assentamentos Rurais: Território Cantuquiriguaçu, estado do Paraná. Disponível em <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completo/Estevan%20Leopoldo%20de%20Freitas%20Coca.pdf>> Acesso em: 23/03/2012.

Para a elaboração desse roteiro, consideramos os objetos de nossas pesquisas – leitura, livro, biblioteca escolar, Escola Itinerante e a Escola de Assentamento. Com o propósito de conhecer a Escola do Campo e as bibliotecas escolares. Dialogamos com os educadores a respeito das práticas de leitura e usos da biblioteca escolar, identificamos elementos do contexto que subsidiaram na concretização das pesquisas.

Durante a visita ao acampamento Primeiro de Agosto, promovemos uma oficina de organização da informação na biblioteca da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e uma sessão de cinema da terra com as famílias acampadas. Após a exibição do filme “Bicho de Sete Cabeças”, publicado pela Editora da UFPR, baseado no livro autobiográfico de Austregésilo Carrano Bueno, “Canto dos Malditos”, analisamos aspectos do drama, que se relacionavam às condições de vida e sobrevivência, aos preconceitos e à luta pelos direitos. Participamos, ainda, dos Círculos de Diálogo (CD) nessa escola e, no dia 02 de agosto de 2011, no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Realizamos o estudo exploratório que exigiu a visita *in loco*, a partir da qual foi possível visualizar aspectos da realidade da Escola do Campo e da comunidade familiar do campo, que nos ajudaram a problematizar com maior propriedade a questão da democratização da leitura e da biblioteca escolar, sobretudo, para os sujeitos do campo.

Registramos nossa experiência e, ao descrevermos aspectos da realidade das escolas acompanhadas, denunciemos a situação da leitura e de sua acessibilidade nessas escolas que atendem uma parcela da população brasileira e, no caso específico, da população paranaense, e que tem garantido, de forma precária, o direito de acesso à educação e aos bens culturais.

Constatamos as semelhanças e as diferenças entre as escolas e suas bibliotecas, verificamos que a presença da comunidade na escola vem auxiliando no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Procuramos, também, analisar a realidade em sua concretude, reunir os referenciais pertinentes, realizar escolhas metodológicas, parcerias entre orientador e orientandos nas várias etapas e situações de pesquisa, pelas quais foram tecidas relações nessa trama que é a investigação. Essas possibilidades abertas com a discussão coletiva foram, talvez, as nossas maiores descobertas nessa caminhada. O processo qualificou a construção do objeto que investigamos e contribuiu para

escolhas, uma vez que pesquisar a vida concreta para transformá-la marcou a concepção de pesquisa nesse grupo de trabalho.

Após a investigação exploratória e de posse de dados acerca da leitura, fui movida a realizar pesquisa bibliográfica a fim de conhecer os estudos acadêmicos desenvolvidos em IES no Brasil e que tratavam da temática leitura, na tentativa de reconhecer aqueles que analisavam a leitura e a Escola Itinerante e/ou escolas localizadas no campo. Para tanto, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2011, dediquei atenção à pesquisa *online* no banco de dados da BDTD.

Quatro motivos levaram-me a pesquisar na Biblioteca Digital. Primeiro, verificar as investigações que envolveram a temática leitura e a Escola Itinerante ou Escola do Campo; segundo, realizar a experiência de pesquisar em uma biblioteca do gênero e, assim, entender o seu funcionamento para, então, divulgá-la; terceiro, acessar teses e dissertações produzidas em diferentes regiões do país e em distintas áreas de pesquisa; e quarto, obter informações – autor, orientador, título, ano de defesa – que permitiram a construção de um “mapa” da pesquisa em leitura no Brasil.

O descritor que utilizei para a realização do estudo foi “leitura”. Assim, tive contato e realizei a leitura dos 500 títulos entre teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital. Na sequência, selecionei, desse corpus, 132 títulos pertinentes à proposta de pesquisa, entre os quais 108 dissertações e 24 teses.

Após uma releitura dos resumos, realizei, no início de janeiro de 2012, a leitura dos textos considerados pertinentes entre as pesquisas selecionadas, com o intuito de perceber:

- a) recorrência de termos como práticas de leitura, práticas escolares de leitura; práticas domésticas/familiares/sociais de leitura; estratégias/procedimentos de leitura ou de ensino; formação de leitor; livros de literatura; livros didáticos ou manuais; biblioteca pública, particular, escolar e livraria; bibliotecário; leitura literária; programas; oficinas, projetos e atividades de leitura; interdisciplinar, multidisciplinar, diferentes disciplinas e espaços de leitura;
- b) período de realização das pesquisas - décadas de 1990-2000, 2001-2010 e o ano de 2011;
- c) áreas de pesquisa;
- d) orientadores e Instituições de Ensino Superior;

- e) locais; e
- f) público.

De posse dos elementos e após a qualificação, optei por ampliar a pesquisa realizada junto à BDTD. Assim, retornei ao *site* para verificar a existência de novas pesquisas que versassem sobre a leitura no período de 2012 a 2014. Para tanto, utilizei o mesmo descritor “leitura”, os mesmos critérios e alterei o período de realização da pesquisa – décadas de 1990-2000, 2001-2010 e 2011-2014. Nessa nova investigação identifiquei e li 130 trabalhos a respeito da leitura, no *site* da Biblioteca Digital, de acordo com o método descrito. Dentre esses, selecionei 11 títulos – seis dissertações e cinco teses – que se mostraram pertinentes à pesquisa e que, incorporados aos 132 títulos da busca anterior, resultou um montante de 143 trabalhos.

A pesquisa, em seus dois momentos (2011 e 2014), demonstrou que o tema leitura recebeu a atenção de muitos pesquisadores que ocupam diferentes espaços, tais como bibliotecas, hospitais, escolas, mas, é na escola que ganha destaque. Os dados relativos ao universo específico presente nos 143 textos fizeram-me perceber que os focos das pesquisas em leitura (138) ocorreram em escolas urbanas. Isso evidenciou que a Escola do Campo e a Educação do Campo têm, nos últimos 13 anos, conquistado espaço como tema nas universidades mas, mesmo assim, têm recebido, de algumas delas, atenção não proporcional. Há um número pouco significativo de pesquisas, ou seja, cinco, como identifiquei que relataram e problematizaram a questão da leitura nas Escolas do Campo o que leva a pensar que a minoria e, sobretudo, os sujeitos do campo, ainda permanecem à “margem” no que se refere ao acesso à leitura.

Essa pesquisa bibliográfica contribuiu para que a categoria *prática de leitura* obtivesse destaque entre as questões identificadas em minha trajetória pessoal. A partir dela, estabeleci um diálogo com Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005), autor que, por mais de trinta anos, tem desenvolvido pesquisas e proposto reflexões no país, por meio de suas palestras e obras com o intuito de promover a democratização da leitura. Os resultados da pesquisa bibliográfica destacam as reflexões a respeito da leitura e de sua democratização no campo, assim como as práticas mais consistentes com os princípios do Movimento. Nesse sentido, o estudo exploratório e a leitura da obra de Souza (2010) demonstram que há pertinência em minha proposta de pesquisa.

A partir da visita à Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e da primeira parte da pesquisa na BDTD, realizada em 2011, construí um questionário (inquérito escrito) e o destinei aos coordenadores pedagógicos das Escolas Itinerantes.

Impunha-se o reconhecimento de seus caminhos, intenção que justifica, segundo Bufrem (2011, p. 15) “a recorrência ao testemunho daqueles com quem caminhamos e dos quais usufruímos saberes”. Assim, procurei fundamentar teórica e empiricamente nossas experiências. “Isso porque o caminho não é um andar às cegas, e a trajetória da pesquisa não se faz por ensaio e erro”.

Distribuí o questionário, pessoalmente, aos sujeitos participantes da pesquisa, em maio de 2012, durante o curso de “Formação dos Educadores das Escolas Itinerantes”, no Seminário dos Vicentinos, em Curitiba. Os nove coordenadores estiveram presentes no encontro, assim, obtive o retorno de 100% dos instrumentos, uma vez que a dinâmica presencial do curso contribuiu para esse resultado.

Organizei o questionário (APÊNDICE I) de acordo com cinco grupos de indagações: identificação; formação; biblioteca e acervo na Escola Itinerante; formação continuada e práticas de leitura.

A composição do primeiro grupo – identificação – permitiu caracterizar o coordenador, a Escola e o acampamento; já, com o segundo – formação – foi possível constatar a formação escolar de cada um dos coordenadores. Com o terceiro grupo – biblioteca e acervo na Escola Itinerante – foram averiguados aspectos relacionados à biblioteca, como: espaço, nomenclatura, regulamento, responsável pelo atendimento, dias e turnos de funcionamento, relação com outras bibliotecas, frequência dos acampados, biblioteca “comunitária”, outros espaços para a realização de práticas de leitura e o acervo. No quarto grupo – formação continuada – foram reunidas indagações acerca da existência de orientação e incentivo para a leitura na escola e no acampamento. Com o quinto grupo – práticas de leitura – pretendi reconhecer a compreensão que os coordenadores tinham de leitura e das práticas de leitura na Escola Itinerante.

Com esse objetivo, levantei indagações sobre as práticas de leitura e as dificuldades de acesso à leitura na Escola Itinerante e no acampamento, as estratégias possíveis para democratizar o acesso à leitura no acampamento. Deixei também um espaço para contribuições ou informações além das previstas no instrumento.

As respostas estimularam-me a formular novos questionamentos e a redefinir os objetivos de pesquisa. Isso porque, ao participar desse tipo de investigação, o pesquisador identifica-se “com a cultura e os valores do grupo ou comunidade, para que transite no campo de pesquisa de modo a desvendar e colaborar na exposição das relações” que nele se verificam (BUFREM, 2012, p. 7). Optei por investigar uma das nove Escolas Itinerantes. Para tanto, me propus a visitar, em abril de 2013, a Escola Itinerante Carlos Marighella, no acampamento Elias Gonçalves Meura, em Planaltina do Paraná, com a intenção de observar algumas aulas, dialogar com educadores, educandos e comunidade. No dia da visita, recebi a notícia do Setor de Educação do MST de que a escola e o acampamento itineraram, entre os dias 06 e 07 de abril, após, aproximadamente, oito anos no local, em direção ao município de Carlopólis-PR, para uma área de pré-assentamento. A itinerância ocorreu após a emissão de reintegração de posse da terra, acompanhada por ameaça de participação da polícia na desocupação. A partir dessa nova e inesperada conjuntura, defini que deveria estender minha observação para o universo das nove escolas existentes no estado a fim de garantir um panorama da leitura nessas escolas. Feito isso, entrei em contato com o Setor de Educação e agendei uma reunião para expor os objetivos e as intenções da pesquisa e identificar a possibilidade de realizar a segunda parte da pesquisa em um momento de formação, uma vez que a visita a cada uma das escolas era difícil.

Participei, em 7 de maio de 2013, de uma reunião na sede do Setor, em Curitiba, durante a qual apresentaram a programação do “Encontro dos Professores da Escola Itinerante no Paraná” previsto para os dias 26 a 30 de agosto, no município de Cascavel. Segundo dados do Setor, o encontro pretendia reunir, aproximadamente, 100 professores da Educação Básica das Escolas Itinerantes, além de 20 representantes de comunidades acampadas; 40 educandos do Ensino Médio; lideranças dos Núcleos Setoriais e 31 convidados que representavam os NREs.

Diante dessa perspectiva, organizei as cópias do questionário que elaborei para os educadores que lecionavam nas Escolas Itinerantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a fim de agrupar informações acerca das práticas de leitura desenvolvidas na Educação Básica nas escolas.

Em 26 de agosto de 2013, durante o mencionado evento, distribuí 90 cópias do questionário aos coordenadores pedagógicos das nove Escolas Itinerantes e

recomendei que o instrumento fosse repassado aos educadores que estavam, efetivamente, em sala de aula. Em 29 de agosto recolhi 31 questionários, que representaram 31 educadores de seis Escolas Itinerantes.

No processo de construção do instrumento de pesquisa, optei por aproveitar a organização do questionário anterior, para, então, a partir das respostas dos educadores, confrontá-las com as dos coordenadores pedagógicos.

A exemplo do primeiro questionário, esse também foi composto por cinco grupos de indagações – identificação; formação; biblioteca e acervo na Escola Itinerante; formação continuada e práticas de leitura (APÊNDICE II). No grupo 1 – identificação – acrescentei questões relativas à função desempenhada na escola, o tempo e o turno de trabalho, os níveis de ensino e a atuação ou não em outro estabelecimento de ensino.

No grupo 2 – formação – mantive e ampliei duas questões acerca da formação escolar e acadêmica dos educadores.

Já no grupo 3 – biblioteca e acervo na Escola Itinerante – mantive as questões e acrescentei outras, relativas a aspectos como: existência ou não de um espaço destinado à biblioteca; frequência à biblioteca da escola; objetivos que os mobilizam a frequentá-la, e outras indagações que levaram a perceber como a biblioteca é vista no contexto da Escola Itinerante.

As indagações do grupo 4 – formação continuada – foram mantidas como no primeiro instrumento.

No grupo 5 – práticas de leitura – realizei alterações, sobretudo, na estrutura das questões. Nesse grupo, elas ganharam opções de resposta que foram reunidas, durante a pré-análise, a partir das respostas dos coordenadores pedagógicos ao referido instrumento, a fim de contrastar as respostas dos dois grupos de sujeitos pesquisados.

Na ocasião da reunião, reiterei junto ao Movimento que gostaria de contribuir com o Setor em ações específicas.

Após a reaproximação, que acredito atender aos requisitos esperados de um pesquisador engajado, ao combinar uma compreensão em profundidade do cenário particular estudado com reflexões teóricas mais amplas que transcendem esse tipo particular de cenário (TAYLOR; BOGDAN, 1992, p. 33), comecei a frequentar a Secretaria do Setor de Educação do MST e a participar de outras reuniões para a organização de eventos como o “I Seminário da Articulação Paranaense por Uma

Educação do Campo”, o “II Festival de Artes das Escolas de Assentamento do Paraná”, o “XI Encontro dos Sem Terrinha”.

Os dados da pesquisa são apresentados, no capítulo “Analisando as Práticas e as Condições para a Realização do Processo de Leitura”, de acordo com a organização das quatro categorias utilizadas no processo: educador e sua relação com a leitura (práticas culturais); formação dos educadores para estimular a leitura (formação nas práticas sociais de leitura); condições de ocorrência de práticas de leitura (formas de acesso, acervo) e significado da leitura na escola e no acampamento.

Ao encerrar esse capítulo exponho duas fotografias que mostram outros aspectos da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu como: a vista parcial da escola que aponta para o espaço de construção, o plantio ao fundo, a cor do solo (FIGURA 5); e o momento da inauguração da escola (FIGURAS 6) com destaque para a participação da comunidade na comemoração com uma grande festa e almoço comunitário.



FIGURA 5: VISTA DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: FACEBOOK (2013).



FIGURA 6: INAUGURAÇÃO ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: FACEBOOK (2013).

4 ESCOLA ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Este capítulo destina-se à apresentação dos aspectos históricos da Escola Itinerante, com o intuito de evidenciar elementos que a caracterizam como um “jeito” de se fazer escola no e do campo, Escola Itinerante no estado do Paraná, com enfoque na infraestrutura, Projeto Político Pedagógico, formação de educadores, aprendizados e desafios vivenciados na itinerância.

4.1 ESCOLA ITINERANTE NUMA VISÃO DIACRÔNICA

A Escola Itinerante é uma das formas de fazer Escola do Campo no Brasil. Articula em seu projeto elementos políticos, pedagógicos e legais, os quais são produzidos na própria trajetória da Educação do Campo, cuja origem se encontra nos movimentos sociais do campo e tem no MST seu maior defensor e contribuidor.

A Educação do Campo, como quer Caldart (2008), é um conceito novo e em disputa e como

[...] parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário [...]. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo (CALDART, 2008, p. 69-70).

E, ao discutir a Educação do Campo, importa considerar que, além dos outros lugares nos quais se faz presente e imprescindível – saúde, lazer, cultura – ela está, também, ligada à escola do/no campo, que atende a uma diversidade de campos e de sujeitos que neles existem. Assim, quando relacionada à escola, a Educação do Campo reporta a uma série de iniciativas educacionais, realizadas junto às escolas indígenas, casas familiares rurais, Escolas Itinerantes e Escolas de Assentamento, as quais divergem em diferentes aspectos, administrativos e pedagógicos, quando são comparadas às práticas desenvolvidas nas escolas em que prevalece a “educação bancária”.

Escolas indígenas, Escolas Itinerantes e outras escolas localizadas no campo originam-se, de forma geral, da iniciativa das famílias com o objetivo de atender às necessidades dos sujeitos do campo por educação e da luta por reconhecer e garantir o direito à educação. Uma educação a partir do contexto do campo, com suas especificidades e que leva em consideração crenças e valores. Assim, as escolas do/no campo, desde que envolvidas com a realidade na qual estão inseridas, compõem a paisagem do campo e não podem ser identificadas como um elemento estrangeiro. Portanto, são capazes de responder aos anseios da comunidade local, entendendo o trabalho não apenas como força-de-trabalho alienada ao capital, mas como trabalho que permite ao sujeito se reconhecer e reconhecer o outro.

Todas as discussões e as experiências realizadas em nome da Educação do Campo, a partir do início da década de 1990, afirmam-se em 1998, com a realização da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, organizada pelos movimentos sociais, e da qual participaram a Universidade de Brasília (UnB), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o MST. Essa Conferência pode ser considerada como um marco na discussão e na construção de uma Educação básica para o Campo.

O movimento em torno da Educação do Campo permite e dá visibilidade aos problemas e aos acertos vivenciados nas Escolas do Campo, assim como aos sujeitos do campo que ao conscientizarem-se do direito à educação lutam, com diferentes “armas”, para a construção de uma sociedade melhor.

Essa visibilidade se fortalece a partir da realização das Conferências e da publicação dos cadernos de número 1 (publicado em 1999) a 7²⁰ (publicado em 2008), que versam sobre a Educação do Campo, nos quais há discussões e reflexões acerca de outras questões, além da educacional, que envolvem o campo e os sujeitos que nele vivem (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; ARROYO;

²⁰ Por uma educação do campo, edições: “Por uma educação básica do campo (memória)” (Vol.1); “A educação básica e o movimento social do campo” (Vol.2); “Projeto popular e escolas do campo” (Vol.3); “Educação do campo: identidade e políticas públicas” (Vol.4); “Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo” (Vol.5); “Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo – 1º encontro do Pronera na região Sudeste” (Vol.6) e “Campo-Políticas Públicas-Educação” (Vol.7).

FERNANDES, 1999; BENJAMIN; CALDART, 2000; KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2000; MOLINA; JESUS, 2004; MOLINA, 2006; SANTOS, 2008). Esse referencial teórico e histórico evidencia que os sujeitos envolvidos no processo de luta pela Educação do Campo são lutadores e construtores de um projeto de formação humana, no qual o trabalho está vinculado à educação. De acordo com as considerações de Caldart (2009), os debates acerca da educação e da pedagogia são precedidos pelo debate do campo, portanto, a educação na Educação do Campo é pensada e tem por base a vida real, visa à educação emancipatória.

As experiências educacionais têm permitido repensar a educação e os elementos que a constituem têm apontado para novas alternativas construídas a partir da vivência no campo dos movimentos sociais que buscam colocar em pauta questões que ajudam a repensar a política pública educacional.

O diálogo acerca da educação, da Educação do Campo e da implementação das Escolas Itinerantes tem contribuído com reflexões e reivindicações a respeito da valorização do magistério, condições de trabalho adequadas nas escolas, infraestrutura, entre outros aspectos que, quando discutidos no coletivo, têm recebido, mesmo que de forma ainda tímida, a atenção de órgãos governamentais.

No que se refere à implementação das Escolas Itinerantes, o diálogo tem ocorrido de longa data nas áreas de acampamento da Reforma Agrária em estados como Alagoas, Piauí, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

A proposta de escola, nos primeiros acampamentos de Sem Terra (1970), manifesta-se, inicialmente, do dilema vivenciado pelas famílias que participaram desses acampamentos e optaram, quando havia condições, por deixar seus filhos com familiares na cidade para que pudessem ter acesso à escola, e porque as crianças nem sempre eram “[...] aceitas nos estabelecimentos públicos existentes nos municípios próximos aos acampamentos do MST” (CAMINI, 2009a, 51), às vezes, por questões de infraestrutura, falta de recursos humanos, alimentação e transporte, esse inexistente ou em péssimo estado de conservação.

Diante dessas situações e na perspectiva de possibilitar às crianças uma escola próxima ao local de moradia, o coletivo de famílias que estava em Encruzilhada Natalino ocupou, em março de 1982, o Passo da Entrada. No “[...] grupo havia 180 crianças em idade escolar, das quais 112 para ingressar na primeira série. Isso preocupava os pais [...], pois novamente os filhos estavam impedidos de entrar na escola oficial”. Em maio do mesmo ano, e após a realização

de inúmeras reuniões de reivindicações, a Secretaria de Educação autoriza a construção da escola no local e, nessa conjuntura, iniciaram-se as aulas. Em abril de 1984, já no assentamento Nova Ronda Alta, oficializado em novembro de 1983, o processo de legalização da escola foi concluído. Dessa forma, a “[...] ‘primeira escola do acampamento’[...]” tornou-se “[...] legalmente a primeira escola do assentamento [...], pois se encontrava na mesma área ocupada [...]. Foi a primeira conquista de escola de acampamento/assentamento no Brasil” (CAMINI, 2009a, p. 104).

Assim, o Rio Grande do Sul protagonizou a criação da primeira “escola no/do acampamento” e, também, da primeira Escola de Assentamento. Para Caldart (2009, p. 41) “[...] o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido...”. É um “do” construído no processo de “[...] formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade”.

A descrição construída anteriormente por Camini (2009a), sustenta o fato de que a proposta de escola em áreas de acampamento da Reforma Agrária emana do desejo dos pais em garantir o acesso à escola para seus filhos. Mas, nem sempre os pequenos municípios têm condições estruturais e administrativas para atender às demandas do acampamento e das famílias. Há casos de acampamentos com mais de 250 crianças, o que representa um contingente grande de educandos para uma pequena escola em um pequeno município, por exemplo. Há outras questões, como aponta a educadora e ex-coordenadora Adriana de Andrade, citando o exemplo da Escola Itinerante Sementes do Amanhã, em Matelândia, Paraná:

[...] as crianças que estudavam em uma escola fora do acampamento, em uma Vila próxima, sofriam com as péssimas condições do transporte escolar, também com a discriminação em relação a forma de se vestirem, ao tratamento desigual dado pelos professores, a culpa por um surto de hepatite B que havia no acampamento. Nem água podiam tomar nos copos da escola. As crianças eram discriminadas por estarem na condição de acampadas e serem sem-terra. Isso tudo as deixava sem vontade de ir pra aula, porém, muitas eram obrigadas pelos pais [...] (MST, 2008, p. 27).

Fatos como esses marcam a história da constituição da Escola Itinerante e, também, a história de vida de crianças, jovens e adolescentes submetidos a

situações como a descrita, estejam acampados ou não.

Em minha trajetória, como educadora no Colégio Estadual Princesa Isabel, localizado no município de Marilena-PR, presenciei momentos de discriminação em relação àqueles que vivem no campo e, sobretudo, em áreas de assentamento da Reforma Agrária. Mesmo vivendo na condição de assentados não deixam de ser reconhecidos como Sem Terra e quase tudo o que ocorre na cidade, que fere os “bons costumes” e a ordem local, é atribuído aos sujeitos que vivem no assentamento.

A Escola Itinerante, quando proposta em um acampamento, além dos objetivos educacionais – ensinar a ler e escrever – apresenta-se como um elemento de inclusão das crianças, jovens e adolescentes no sistema educacional, os quais, por questões já descritas, ficam sem acesso à educação. O relato²¹ do educador e ex-coordenador pedagógico Alcione Nunes Farias, da Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, em Guairaçá, Paraná, evidencia que a Escola Itinerante, também, é uma importante aliada no processo de identificação dos educandos.

Os sujeitos centrais deste processo são as crianças. É para elas que se volta a Escola Itinerante, feita também por elas e para elas. Pode ser uma escola diferente neste sentido, pois ela fornece as bases para a autoestima das crianças, construindo uma identidade e descobrindo suas capacidades. Dentro dela não há discriminação, a escola é familiar às crianças. Essa característica tem sido fundamental [por exemplo] após o [...] despejo, as crianças não tiveram que enfrentar o sentimento de reprovação que possivelmente teriam de enfrentar em outros lugares. Todos os seus colegas passaram pelos mesmos momentos difíceis, assim traz a oportunidade de superarem juntos (MST, 2008, p. 62).

Nessa circunstância específica, a escola garantiu que, apesar do despejo, pelo menos o ano letivo não fosse prejudicado, já que as crianças, além de perderem o pouco que tinham com a desocupação da área, também teriam de conviver com a perda de mais um ano de estudo. Frente a isso, é possível falar em igualdade de condições para estudar?

A luta do MST pela escola começou tímida, “[...] a iniciativa foi das famílias que tinham filhos em idade escolar” (CAMINI, 2009a, p. 105). As famílias Sem Terra só queriam garantir que seus filhos estudassem, mas, com o tempo e o fortalecimento da luta pela terra, pela Reforma Agrária, começaram a compreender

²¹ Os relatos apresentados nesse texto foram retirados do Caderno N2 da Coleção de Cadernos da Escola Itinerante intitulado, “Itinerante: a Escola dos Sem Terra, trajetórias e significados” vide Referências.

que a luta pela escola e pela educação “[...] deveria fazer parte da empreitada que apenas começava. Lutar pela terra significava, também, lutar pela educação” [...] e, dessa forma, nasce “[...] a primeira escola do Movimento, a ‘escola do acampamento’ como era chamada” (CAMINI, 2009a, p. 105).

Nasceu da mobilização de mães e educadoras. Na sequência, se envolveram no processo pais, lideranças do Movimento e as próprias crianças.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2003, p. 63).

O Movimento assume algumas tarefas como: “[...] organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica [...], e formar [...] educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva” (CALDART, 2003, p. 62).

Ao assumir tais tarefas, o Movimento se vê à frente de uma nova situação: a formação de um coletivo capaz de pensar a educação e a escola no interior do acampamento. Então, em 1987, constitui-se, nas ocupações no Rio Grande do Sul a proposta de organização do Setor de Educação do MST, o qual, de forma gradativa expandiu-se para outras áreas do estado em que o Movimento estava presente. No ano seguinte, a proposta da organização do Setor de Educação em áreas de acampamento chegou a outros estados que, da mesma forma, lutavam pelo direito à educação. De acordo com Camini (2009a, p. 110), de forma progressiva, a primeira equipe do Setor de Educação se ampliou e chegou “[...] a outros assentamentos da região até formar o setor de educação do Movimento”. Para a autora, “[...] as primeiras preocupações e decisões tomadas nas duas ocupações (Natalino e Annoni) demarcam a passagem e a ampliação do setor de educação para outros Estados”.

Em meio a essa realidade e às crescentes dificuldades enfrentadas nos acampamentos que primavam pela educação e pela “escola do acampamento”, a formação do Setor de Educação do MST foi, de acordo com Camini (2009^a, p. 110), um momento propício ao debate acerca da “[...] implementação de escolas públicas de primeira à quarta série, a formação de professores para atendê-las [...]”, junto com outras questões: “o que se queria com as escolas dos assentamentos? Como elas deveriam ser?”.

Essas questões, desde então, auxiliam nas discussões em torno da proposta de educação do Movimento. Proposta que foi, aos poucos, e ainda é construída na luta e no cotidiano da escola no acampamento ou no assentamento com a participação do Setor de Educação e da comunidade local. A partir dessa demanda e com a formação de novas áreas de ocupação e assentamento, o Setor ganhou proporções e foi implementado em outros estados, para ajudar a minimizar problemas de ordem pedagógica e administrativa que acompanham a efetivação da escola no acampamento e no assentamento. Por ser uma “experiência” nova, tem trazido para o campo novos conhecimentos e desafios, por exemplo, no diálogo com o Estado e os municípios por meio das Secretarias de Educação, que nem sempre correspondem aos anseios do Movimento e dos sujeitos que a elas recorrem, a interferência de alguns educadores que vêm da cidade para lecionar nessas escolas, formação inicial e continuada dos educadores, infraestrutura, documentação escolar das crianças, jovens e adultos, o Projeto Político Pedagógico, entre outros aspectos que compõem o processo de implementação da escola e de sua proposta.

Deste momento em diante, as tarefas ficaram mais complexas para o setor de educação do MST/RS, tanto que as maiores energias até hoje têm sido canalizadas para fazer funcionar este projeto, que exige trabalho constante, formação permanente de educadores, além de um acompanhamento direto a cada acampamento desde seu início até o momento de chegar ao assentamento. Isto exige que o movimento tenha política e educadores pedagogicamente qualificados para disputar o controle do aparato escolar. Quanto mais estas escolas estiverem longe das estruturas centrais do sistema, mais os seus representantes descuidarão do seu espaço. Conforme Freitas (2006), ‘[...] a situação de privilégio de vocês é que podem atuar à ‘margem do sistema’, do Estado’. Por ser uma escola que vai tomando distância do controle do sistema tem significado um preço alto, porque ali está o desafio concreto para os educadores e o movimento fazerem o diferente, desejado desde o início (CAMINI, 2009a, p. 127).

A participação da comunidade na discussão a respeito da educação é outra característica marcante nos acampamentos e, em cada um deles, há uma equipe de educação constituída por pessoas da direção, da coordenação, além de pais, educadores e educandos.

A luta é, na verdade, por direitos negados, entre os quais se incluem também saúde, trabalho e moradia. Ao se organizarem, para lutar pelos direitos negados, os Sem Terra aprendem a movimentar-se coletivamente e não ficar esperando “[...] as soluções, as imensas contradições e o antagonismo desta sociedade, que para os pobres e trabalhadores apenas a organização e luta traz conquistas efetivas”. Aprendem, ainda, “[...] que o capitalismo está impossibilitado de oferecer condições dignas de vida para todos”. E que “[...] precisam construir outra forma de vida social, que só poderá sair das mãos dos oprimidos. Ainda que isso não seja fácil nem rápido”. Aprendizados conquistados “[...] na luta, na organização coletiva, no aprofundamento teórico, que somente uma organização de luta para mudar o mundo pode oferecer” (MST, 2010, p. 116).

Dentro da organização do Movimento, após o entendimento do coletivo, iniciam-se lutas pela educação, moradia, trabalho, qualidade de vida que ocorrem concomitantes, muitas vezes, entrecruzam-se. Os Sem Terra começaram a lutar pela terra, quase ao mesmo tempo, “[...] também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”. No início a relação de uma luta com a outra não existia, “[...] mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra” (CALDART, 2003, p. 62).

Assim, a necessidade dá lugar à consciência política e, então, há o entendimento de que o acesso à educação é um direito. Camini (2009a, p. 114) assinala que o Movimento foi, ao longo dos anos, “[...] adquirindo experiência de organização e confirmando, cada vez mais, a necessidade da escola presente em sua caminhada”. E aos poucos o coletivo percebeu “[...] que a educação é um direito de todos, inclusive no lugar onde os trabalhadores se encontram”. A partir dessa compreensão, “[...] a conquista da escola ‘no’ e ‘do’ acampamento foi assumida como uma bandeira de luta, enquanto política pública estadual”.

As lutas pela “escola do/no acampamento” que aconteceram nos acampamentos da Fazenda Annoni e Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul,

entre os anos de 1982 a 1986, foram as primeiras experiências escolares vivenciadas pelo MST e que impulsionaram a criação de escolas itinerantes em outros estados em que o MST se organizava (CAMINI, 2009a, p. 107).

Mais tarde, em 1996, a “escola de acampamento” foi oficialmente, aprovada no Rio Grande do Sul e, por opção dos Sem Terra, recebeu o nome de *Escola Itinerante* (CAMINI, 2009a).

No momento histórico (1996) em que os sujeitos que participavam do Movimento e denominaram sua escola de Escola Itinerante, a relação que se observa é com aspectos da mobilidade que é própria dos acampamentos, uma vez que a escola acompanha o itinerário, ou a itinerância (MST, 1998) das famílias na luta pela terra que ocorre porque um acampamento não é algo fixo e definitivo, fato que dificulta a vida escolar das crianças, pois a escola é algo fixo e programado.

Desde o início da busca pela legalização da escola nos acampamentos, em 1994 e 1995, a dúvida era como a chamaríamos para que fosse identificada com o Movimento Social que a reivindicava. Quando alguém do grupo ousou dizer que poderia ser chamada Escola Itinerante, a princípio pareceu estranho. O que seria e como funcionaria mesmo uma Escola Itinerante? Aos poucos, o nome foi dando identidade à escola e assim foi conhecida, tanto dentro quanto fora da Organização MST [Comentário de Alda Moura] (CAMINI, 2009a, p. 117-118).

Itinerante é um nome emblemático. Define, objetivamente, o caráter da escola do acampamento que, como esse, pode durar algum tempo na área ocupada ou ser provisório à beira da estrada, por exemplo. Logo, a Escola Itinerante recebe essa denominação, uma vez que sua maior característica está em acompanhar “[...] as pessoas onde elas estão acampadas e acompanha o acampamento em caso de itinerância, ou seja, está perto, junto dos que lutam, [...] à beira da estrada, em frente a prédios públicos [...] em marchas rumo ao latifúndio improdutivo” (CAMINI, 2009a, p. 133).

A Escola Itinerante representa uma posição político-pedagógica “[...] de caminhar junto com os Sem Terra, [...] avanço [...] entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado [...]” (MOVIMENTO, 2001, p.69, *apud* CAMINI, 2009a, p. 121).

Mas seu caráter itinerante chega ao fim na ocasião em que o assentamento é conquistado, já que sua característica de caminhar junto com o acampamento deixa de acontecer. Nesse momento, quando permanece no projeto de

assentamento e é conquistada legalmente, a escola torna-se escola do assentamento, a fim de atender aos “[...] filhos/as dos camponeses que, retornando ao campo, querem continuar estudando, trabalhando, vivendo” (MOVIMENTO, 2001, p. 69 *apud* CAMINI, 2009a, p. 121).

Se o acampamento é deslocado para outro local, seja por questões externas ou internas, a escola o acompanha, o que permite e garante a continuidade no processo de escolarização dos sujeitos acampados.

Para ilustrar o que chamei de “questões externas ou internas”, cito o exemplo dado pelo educador e ex-coordenador Jésun Ferreira da Silva, da Escola Itinerante Paulo Freire, em Paula Freitas, Paraná. De acordo com suas palavras, um grupo contrário ao Movimento “[...] começou a articular as famílias com o objetivo de desorganizar o acampamento, na sala de aula e na escola [...] as crianças perguntavam: ‘*educadora de que lado a senhora está? do MST ou da Prefeitura?*’ [...]” (MST, 2008, p. 11).

E continua referindo-se ao acampamento Primeiro de Maio que

[...] passou por vários enfrentamentos com a classe dominante da região. A prefeitura sempre buscou desarticular o acampamento, pois isso facilitaria o desmatamento para a extração de madeira. Muitas vezes tivemos que intervir politicamente alertando as famílias que não se deixassem iludir, ou, se cooptar e cair na armadilha do capital. Outras vezes, grupos de pessoas, articulados pela mesma classe de poderosos da região, se aproveitavam de que a área era muito grande e entravam nas terras buscando explorar, principalmente, erva mate (MST, 2008, p. 12).

A Escola Itinerante é, portanto, o resultado de discussões e de reflexões realizadas no interior dos acampamentos da Reforma Agrária, já que é uma decisão dos acampados implementarem a Escola Itinerante. Muito mais que a mera presença de uma estrutura física, normalmente, composta por lonas pretas ou amarelas, funciona também em barracões, na antiga estrebaria do latifúndio ocupado, nos desativados silos, em cima do caminhão, à beira da estrada que em nada se compara às grandes estruturas de alvenaria das escolas públicas. Ela é caracterizada por um fazer pedagógico que prima pela realidade vivenciada pelo educando e envolve a realidade do campo e a luta pela terra, sem perder de vista o conteúdo, o conhecimento universal e a formação humana pretendida.

Outro elemento que caracteriza a proposta de Escola Itinerante, ao lado da itinerância, da infraestrutura, da participação da comunidade e de outros, é a relação

com uma Escola Estadual reconhecida como Escola Base, que tem a função de responder legalmente pelas Escolas Itinerantes a ela jurisdicionadas na contratação de educadores, na matrícula e transferência dos educandos, no repasse de recursos financeiros, de material didático-pedagógico, no acompanhamento pedagógico, na formação dos educadores. A Escola Base foi a alternativa concebida para assegurar e legalizar a Escola Itinerante e de garantir que a vida escolar das crianças, jovens e adolescentes, não se perdesse, por exemplo, em situações de desocupação. Houve casos em que, no momento da reintegração de posse da terra, a polícia impediu a retirada da escola do acampamento e, por consequência, de toda a documentação que nela se encontrava como aconteceu com a Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, em 2007.

São aspectos que caracterizam a Escola Itinerante como uma forma de fazer escola no e do campo, estejam elas localizadas em Santa Catarina ou no Piauí: a estrutura física, a relação com o Estado, o nome e a proposta de uma escola “diferente” que respeite os sujeitos acampados, que tenha como foco a vida no campo, que procure formar o ser humano, que tem problemas semelhantes e às vezes tão divergentes, que tem os mesmos desafios, que lute por uma política pública educacional e pelo direito à saúde, moradia, trabalho e cultura.

4.2 ESCOLA ITINERANTE NO ESTADO DO PARANÁ

As primeiras experiências educativas desenvolvidas dentro dos acampamentos do MST, no estado, ocorreram na região de Cascavel, Quedas do Iguaçu e União da Vitória, mas o marco pela legalização da escola nos acampamentos foi a experiência realizada em julho de 1999, em frente ao Palácio Iguaçu, em Curitiba (MST, 2008)

[...] é importante ressaltar que anterior à luta pelo reconhecimento da Itinerante neste estado, já havíamos experimentado fazer escolas em acampamentos. Como por exemplo, a organização da Escola ‘Terra e Vida’ em frente ao Palácio Iguaçu, sede do Governo Estadual, em Curitiba, em julho de 1999. Sendo realizada em um prédio abandonado, a escola atendeu a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Teve duração de quatorze dias e foi um

marco importante na luta para garantir o reconhecimento da Escola Itinerante (MST, 2010, p. 42).

Em 2003, os movimentos sociais do campo conquistam a CEC na SEED, que passou a ser um espaço de diálogo. Em outubro do mesmo ano, para pressionar o Estado do Paraná a autorizar a implementação das escolas em áreas de acampamento, o MST inaugurou a Escola Itinerante Chico Mendes²², localizada no acampamento José Abílio dos Santos, em Quedas do Iguaçu. Essa conquista foi fruto da organização de 2.400 famílias que, após acamparem à beira da BR 158, deslocaram-se para uma área de 80 mil hectares que abrange sete municípios da região central²³.

A Escola Itinerante Chico Mendes, à época, atendia 660 educandos com 43 educadores. Três anos mais tarde (2006), com a criação do assentamento Celso Furtado, a Escola Itinerante passou a ser Escola de Assentamento²⁴. E mesmo após oito anos de seu reconhecimento como escola estadual, o estabelecimento, ainda, funciona em uma estrutura “provisória” que é permanente.

Ainda em 2003, teve início, no interior do MST, as discussões para implementação da Escola Itinerante no acampamento Dorcelina Folador, em Cascavel, efetivada em 10 de novembro, com o início das aulas. Entretanto, somente em 07 de fevereiro de 2004, foi inaugurada e passou a ser denominada de Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Primeira escola inaugurada após a emissão do Parecer nº 1012/03 do CEE/CEB. Mas, mesmo sem a oficialização da Escola Itinerante, já aconteciam “[...] experiências de escolas nos acampamentos. Em 2003, já havia escolas com um ano de funcionamento, porém sem o reconhecimento do poder público e mantidas pelo MST” (MST, 2010, p. 43).

No mesmo ano, foi constituída uma equipe²⁵, formada por representantes da SEED/CEC e do Setor de Educação do MST responsável por conhecer as experiências de Escola Itinerante realizadas, até então, no Rio Grande do Sul e que,

²² Por ocasião da solenidade estiveram presentes o então Secretário Estadual de Educação, Maurício Requião; o Superintendente Estadual do INCRA, Celso de Lacerda, a Deputada Estadual, Luciana Rafain; a representante da Coordenação da Educação do Campo, Sônia Fátima Schwendler; Direção Regional do MST, Claudinei Torrente; a Diretora da Escola Base Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Ritamar Andretta; a representante do Setor de Educação do MST, Maria Izabel Grein; o representante da Direção Nacional do MST, José Damasceno de Oliveira e o representante da Paróquia do município de Quedas do Iguaçu, Padre José.

²³ Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Saudade do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu, Três Barras do Paraná, Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu.

²⁴ Segundo dados da SEED e da Secretaria Municipal de Educação, de Quedas do Iguaçu, esse assentamento conta com 3 Escolas Públicas Estaduais e 7 Escolas Municipais.

²⁵ Constituíram essa equipe: Sonia Fátima Schwendler, Márcia Flávia Porto, Ritamar Andretta (SEED) e Maria Izabel Grein (MST).

junto com a experiência vivida no acampamento montado em frente ao Palácio Iguaçu, foram o ponto de partida para a Escola Itinerante no Paraná. Na sequência, a equipe elaborou o Projeto Político Pedagógico, definiu a Escola Base e os primeiros acampamentos que receberiam a Escola Itinerante.

Feito isso e com a demanda crescente de crianças em situação de acampamento que estavam fora da escola aliado à pressão do MST, o Projeto de Escola Itinerante foi aprovado oficialmente em dezembro de 2003. A partir de então, a SEED e o CEE/CEB construíram normatizações para reger a nova experiência pedagógica. Destacam-se como marcos legais os Pareceres emitidos pelo CEE/CEB²⁶, as Resoluções e Instruções da SEED/CEC²⁷

Em março de 2004, foi celebrado entre o MST e a SEED um convênio que envolve a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), pessoa jurídica de direito. O Convênio é renovado anualmente, após prestação de contas realizada pelo Setor de Educação do MST, mediante apresentação de um relatório à SEED, no qual constam informações acerca do número de educadores, coordenadores, matrículas. A partir dele e dos termos aditivos a ele incorporados, tem-se assegurada a remuneração dos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dos coordenadores pedagógicos das Escolas Itinerantes. Além dos salários, estão previstos o pagamento de encargos sociais, 13º salário, terço constitucional e verbas rescisórias. O recurso é liberado em parcelas mensais (SAPELLI, 2013).

Os termos aditivos firmados para exercício 2010/2011 e 2011/2012 destinaram à ACAP R\$ 1.224.583,63 e R\$ 1.259.923,03, respectivamente. No termo 2012/2013, o Setor de Educação do MST solicitou a inclusão dos Auxiliares de Serviços Gerais e das Merendeiras que, desde 2004, realizavam trabalho voluntário nas escolas e que o reajuste do termo previsse e acompanhasse o aumento do

²⁶ Parecer 1012/03 Autorização para implantação da “Escola Itinerante” nos acampamentos dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra; Parecer n.º 117/10 de 11/02/10 Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Parecer n.º 117/10 de 11/02/10 Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Parecer nº 743/2010 de 04/08/2010 Implantação do ciclo de formação humana para o ensino médio e fundamental.

²⁷ Resolução nº 614/2004 Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST. Resolução nº 1660/2004 Autoriza o funcionamento da educação infantil e do Ensino Fundamental de 1º a 4º série no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Resolução nº 3922/10 - 13/09/2010 Autoriza a implantação da proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o ensino fundamental e médio no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. [Instrução nº 025 /2010 – SEED/SUED](#) Proposta Pedagógica nas Escolas Itinerantes; [Instrução nº 027/2010 – SUED/SEED](#) Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas Áreas de Conhecimento na Escola Base Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes a ele jurisdicionadas.

salário mínimo. As solicitações foram atendidas (SAPELLI, 2013).

As informações do QUADRO 5 demonstram a situação de cada uma das Escolas Itinerantes, no estado do Paraná, no intervalo entre os anos de 2003 a 2014. Indicam que há Escolas Itinerantes que se tornaram escolas de assentamento, em função do processo de Reforma Agrária, outras continuam itinerantes, uma vez que a Reforma Agrária nas áreas ainda não se efetivou. Há, também, o registro da Escola Itinerante Ernesto Che Guevara que deixou de existir devido a uma série de despejos, da repressão policial, das milícias armadas e da saída das famílias que compunham o acampamento. E assinalam, ainda, a formação de novas escolas.

ESCOLA ITINERANTE/ NÍVEL DE EDUCAÇÃO OFERTADO	ANO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA	MUNICÍPIO	ACAMPAMENTO	SITUAÇÃO EM 2014 OU PERÍODO ANTERIOR
Chico Mendes Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	2003	Quedas do Iguaçu	José Abílio dos Santos e	Em 2007 tornou-se Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, no assentamento Celso Furtado.
Olga Benário Prestes Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2003		Dez de Maio	Em 2007 tornou-se Colégio Estadual Olga Benário Prestes, no assentamento Celso Furtado.
Zumbi dos Palmares Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2003	Cascavel	Primeiro de Agosto	Escola em transição para Escola de Assentamento (já criada, mas não autorizada).
Antônio Tavares Educação Infantil e Anos Iniciais	2003	Espigão Alto do Iguaçu	Segunda Conquista	A escola encerrou as atividades, em 2006, devido ao despejo e ao número reduzido de educandos que então passaram a frequentar as escolas da cidade.
Paulo Freire Educação Infantil e Anos Iniciais	2003	Paula Freitas	Primeiro de Maio e depois Reduto de Caraguatá	Em 2007, itenera com as famílias para o Acampamento Reduto de Caraguatá. Continua escola de acampamento.
Carlos Marighella Educação Infantil e Ensino Fundamental	2004	Planaltina do Paraná	Elias Gonçalves Meura	Itinerou para o município de Carlópolis, após a reintegração de posse da Fazenda Santa Filomena em abril de 2013.
Ernesto Che Guevara Educação Infantil e Anos Iniciais	2004	Guairaçá	Oito de Março	Esta escola itinerou por vários acampamentos e municípios - Quilombo dos Palmares/Jardim Olinda março de 2007 (Fazenda Videira), em março de 2008 foi para o Acampamento Oito de Março/Guairacá. Todas as saídas das ocupações foram geradas por despejos. Encerrou suas atividades em 2009, com um despejo.
Sementes do Amanhã Educação Infantil e Anos Iniciais	2004	Matelândia	Chico Mendes	Continua escola de acampamento, apesar de três despejos ocorridos em 2006.

Anton Makarenko Educação Infantil e Anos Iniciais	2005	Amaporã	Pré-Assentamento Companheira Roseli Nunes	Em 2008 a escola encerrou suas atividades devido à criação do assentamento.
Caminhos do Saber Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2007	Ortigueira	Maila Sabrina	Continua escola de acampamento.
Oziel Alves Educação Infantil e Anos Iniciais	2007	Cascavel	Casa Nova	Incorporada à Escola Itinerante Zumbi dos Palmares em 2012, passando a funcionar no Pré-Assentamento Valmir Motta de Oliveira.
Terra Livre Educação Infantil e Anos Iniciais	2007	Cascavel	Terra Livre	Despejada e encerrou as atividades em 2008.
Novos Caminhos do Campo Educação Infantil e Anos Iniciais	2007	Céu Azul	Quatro de Setembro	Encerrou as atividades em 2008 devido à itinerância de algumas famílias que foram assentadas em Cascavel, os educandos frequentam as escolas da cidade. As demais famílias itineraram para os acampamentos de Jacarezinho, Londrina e Porecatu, os educandos frequentam as Escolas Itinerantes desses locais.
Valmir Mota de Oliveira Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2009	Jacarezinho	Valmir Mota de Oliveira	Continua escola de acampamento, mas com perspectivas de se tornar Escola de Assentamento nos próximos dois anos.
Construtores do Futuro Educação Infantil, Ensino Fundamental	2010	Rio Branco do Ivaí	Primeiro de Setembro	Continua escola de acampamento.
Herdeiros da Luta de Porecatu Educação Infantil Anos Iniciais	2010	Porecatu	Herdeiros da Luta	Continua escola de acampamento.
Maria Aparecida Rosignol Franciosi Educação Infantil e Anos Iniciais	2010	Londrina	Guairacá	Escola em transição para Escola de Assentamento (já criada, mas não autorizada).
Herdeiros da Terra Educação Infantil e Anos Iniciais	2014	Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros da Terra, Primeiro de Maio	Em processo de construção.
Semeando o Saber Educação Infantil e Anos Iniciais	2014	Florestópolis	Zilda Arns	Em processo de construção.

QUADRO 5 – RELAÇÃO DE ESCOLAS ITINERANTES, NO ESTADO DO PARANÁ, NO PERÍODO DE 2003 A 2014 (2014).

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2011-2014. Dados reunidos no período em que atuei como Técnica-pedagógica na SEED/CEC (2007-2011); Relatório Escola Itinerante 2003-2010 (SEED/CEC-PR); Jornal Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2014); contribuições de Marcos Gehrke, Marlene Lúcia Siebert Sapelli e Alcione Nunes Farias.

A partir das informações percebe-se que, no ano de 2003, mesmo sem a aprovação da proposta, havia no estado cinco Escolas Itinerantes, e mais quatro

foram formadas entre os anos de 2004 e 2005.

Em 2006, o MST sinalizou que outras escolas seriam implementadas nos acampamentos. Com o intuito de melhor atender às escolas, o Setor de Educação do MST e CEC, após reuniões, entenderam que havia a necessidade de uma outra Escola Base. Assim, em 2007, o Colégio Estadual do Campo Centrão passou a atender a cinco das dez Escolas Itinerantes, existentes no momento, com o objetivo de dividir os trabalhos entre as duas Escolas. Essa alternativa também foi pensada para minimizar os atrasos e problemas gerados devido às grandes distâncias territoriais entre a Escola Base e as Escolas Itinerantes o que tem complicado, como constatei no período em que atuei na CEC, a realização, por exemplo, do acompanhamento pedagógico e administrativo da direção e equipe pedagógica das Escolas Base. O Colégio Estadual do Campo Centrão permaneceu como Escola Base até 2012, quando todas as nove Escolas Itinerantes, então existentes, foram novamente transferidas para o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Em 2007, quatro novas escolas foram constituídas em outras áreas de acampamento da Reforma Agrária, áreas de pré-assentamento, a partir da transferência das famílias e dos educadores para os novos territórios. Seguindo a dinâmica, em 2009 e 2010 foram criadas mais três escolas.

Em 2011, havia dez Escolas Itinerantes no Estado - Zumbi dos Palmares, Caminhos do Saber, Oziel Alves, Paulo Freire, Sementes do Amanhã, Carlos Marighella, Construtores do Futuro, Valmir Mota de Oliveira, Herdeiros da Luta de Porecatu, Maria Aparecida Rosignol Franciosi²⁸. Em 2012, o número foi reduzido para nove com a integração da Escola Itinerante Oziel Alves à Escola Zumbi do Palmares.

Em 2013, a proposta de Escola Itinerante no estado do Paraná completou dez anos de existência e, entre acertos e erros, avanços e retrocessos, conquistas e aprendizados tem se mostrado uma proposta de escola que valoriza o sujeito nela inserido e que a constitui. Ela tem demonstrado que, apesar do sistema, é possível propor e fazer diferente, mesmo com limites de diferentes ordens. Tem atestado que pensar e agir coletivamente são as melhores maneiras de olhar para a escola e sua forma.

²⁸ Para maiores informações acerca das Escolas Itinerantes e sua caracterização histórica e física consultar Sapelli, 2013, pp. 124-172.

A comemoração dos dez anos culminou com o “Evento de Formação de Professores das Escolas Itinerantes”, em Cascavel, no mês de agosto de 2013. Para a ocasião, o Setor de Educação do MST organizou um vídeo²⁹ no qual há depoimentos de educandos, educadores, ex-educandos, representantes do Setor de Educação e colaboradores. Sujeitos que ajudam a fazer a Escola Itinerante. Além do vídeo, há uma notícia publicada no Jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST que apresenta um panorama dos dez anos das Escolas Itinerantes.

Em 2014, além dos cursos de formação que continuam com as parcerias já anunciadas e aqueles provenientes das iniciativas do Movimento, houve a construção de outras duas Escolas Itinerantes – Semeando o Saber, no município de Florestópolis, no acampamento Zilda Arns e Herdeiros da Terra, na região de Rio Bonito do Iguaçu, no acampamento Herdeiros da Terra: primeiro de maio. Escolas que nascem e fortalecem a luta pela educação e pela Educação do Campo, mas que, ainda, evidenciam a falta de escolas do/no campo.

4.3 MODO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE NO PARANÁ

O projeto de Escola Itinerante articula os princípios da educação e da pedagogia do Movimento, o conjunto das contribuições da educação progressista brasileira, com destaque para a educação popular, a experiência da educação socialista e os marcos legais da Educação do Campo nacional e estadual.

Todo projeto educativo constitui vínculos entre o marco histórico, político, legal e pedagógico de escola. A respeito desse último, apresento alguns elementos que constituem o Projeto de Escola Itinerante do MST no estado do Paraná.

4.3.1 Projeto Político Pedagógico

²⁹ MST PR. 10 Anos das Escola Itinerantes do Paraná. YouTube. 2013. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=R0NCVGDpDyk&hd=1>> Acesso em 19/11/2013.

O Projeto de Escola Itinerante contribui para a educação escolar, quando organiza seu currículo a partir dos Ciclos de Formação Humana e revela ao sistema de ensino que é viável outra forma de organização escolar. Mesmo que a legislação aponte para novas possibilidades de organizar a escola, conforme LDBEN nº 9394/96 e as Diretrizes Operacionais Orientadoras³⁰ para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), o Estado apresentava, à época, resistência para aprovar propostas “alternativas”, no caso os Ciclos de Formação Humana pretendidos pelo MST.

O Setor de Educação ao compreender que a organização curricular da escola é importante para dar conta do projeto educativo e ao estudar as bases teóricas que sustentam cada proposta, optou por reelaborar o Projeto Político Pedagógico, aprovado em 2003. Para tanto, teve por fundamento o Ciclo de Formação Humana e, a partir de 2010, entrou em discussão um novo aspecto, o Plano de Estudo, a ser incorporado ao Projeto e implementado na Escola Base Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e nas Escolas Itinerantes a ela jurisdicionadas.

O Projeto Político Pedagógico fundamentado no Ciclo de Formação Humana propõe que a ação educativa da escola esteja em constante movimento que se dá a partir da organização dos sujeitos na escola, no agrupar e reagrupar³¹ para aprender e ensinar. Essa proposta intenta romper, na medida do possível, com a lógica da submissão e para isso incorpora práticas reais de auto-organização dos educandos. A esse respeito, Freitas (2003, p.57) afirma que “os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação”.

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encarnam a aprendizagem como direito da cidadania, propõem o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivo por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é compartilhada por um grupo de docentes [...] (KRUG, 2002, p. 17).

³⁰ Parecer do CEE/CEB-PR nº 130/2010.

³¹ “A organização em Ciclos de Formação Humana prevê os agrupamentos referências e os reagrupamentos. Os agrupamentos são as turmas de origem, nas quais os(as) educandos(as) são matriculados(as) e passam a maior parte do tempo, na maioria das vezes com atividades encaminhadas pelos(as) educadores(as). Os reagrupamentos são novas turmas formadas a partir das necessidades e potencialidades identificadas nos(as) educandos(as), podem ser formadas esporadicamente, por períodos determinados considerando a atividade a ser desenvolvida. Essa é uma estratégia que pode ser utilizada como forma de recuperação de ensino [...]” (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2013, p. 41-42).

Essa concepção significa, portanto, uma mudança de estrutura da escola, de estrutura de pensamento e posição teórica dos educadores, para considerar o processo de desenvolvimento humano o que interfere nos modelos de ensino.

Organizar a escola em Ciclos de Formação Humana indica romper com a fragmentação do saber, alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e ampliar o conjunto de novas possibilidades para organizar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, destacam-se a atuação coletiva dos educadores em cada grupo de crianças e nos ciclos de formação, a classe intermediária como novo espaço para atender as necessidades de aprendizagem dos educandos e seu desenvolvimento, o conselho de classe participativo como democratização da avaliação³², um currículo centrado nos sujeitos e seu desenvolvimento (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2013).

Os Ciclos de Formação Humana se fundamentam no processo de desenvolvimento humano. Eles não significam apenas uma mudança de estrutura da escola, ainda que essa organização também interfira nos modelos de ensino, ou seja, mesmo que a mudança da estrutura em Ciclos seja compreendida como mais importante, é na prática educativa que podemos prever ou interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ainda assim, pensar os tempos humanos na escola é, também, pensar como estes vão estar se relacionando como um tempo escolar mais longo e também porque se quer romper com o modelo seriado e fragmentado da escola (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2013, p. 40).

Em 2010, após realização do processo de sistematização das experiências das Escolas Itinerantes que resultou na “Coleção de Cadernos da Escola Itinerante” (nº I, II, III, IV e V), sobretudo durante as discussões do Caderno IV que apresenta uma reflexão do Movimento acerca da proposta curricular para os educadores dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, vislumbra-se a proposta de construção de um Caderno para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, com a finalidade de ser uma orientação didático-pedagógica para os educadores. No final do processo de construção do Caderno IV, vieram à tona os estudos empreendidos por Freitas

³² “[...] a avaliação assume como papel central o constante perguntar-se, problematizar-se ao coletivo de educadores(as) do Ciclo e do conjunto da escola. Por isso, ela assume o caráter permanente, dialógico, articulado e contínuo, com retomadas constantes, relacionando os conhecimentos trabalhados com o horizonte e com a perspectiva dos conhecimentos que precisam ser apropriados pelo coletivo de educandos(as) e pelo sujeito envolvido [...]”. E traz como “[...] objetivo central tomar a realidade vivida no interior da escola e suas relações com o contexto para desde então construir possibilidades de intervenção político-pedagógica no currículo e na escola. Ela assume, ainda, o papel de redimensionar a ação pedagógica bem como subsidiar de forma permanente educadores(as) e a escola na condução do processo educativo” (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2013, p. 42-43).

(UNICAMP/SP) a respeito da pedagogia russa a partir das reflexões pedagógicas de Pistrak e das contribuições de Shulgin em relação ao trabalho. Essas discussões ocasionaram certa estagnação na produção do caderno e uma ampliação nas reflexões acerca dos pressupostos do currículo (MST, 2014).

Paralelo às discussões, foram construídos, junto com as Escolas Itinerantes e Escola Base, quadros que apresentavam conteúdos mínimos para cada ano e cada disciplina para os Anos Finais do Ensino Fundamental, construídos a partir das Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica, organizadas pela SEED. Participaram do processo educadores e coordenadores pedagógicos das Escolas Itinerantes, representantes do Setor de Educação do MST no estado, especialistas em currículo e nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental e profissionais que se dedicam ao trabalho com a teoria pedagógica (FREITAS, SAPELLI e CALDART, 2013).

Diante da provocação, em maio de 2010, foi realizada a primeira reunião para a discussão e entendimento do Sistema dos Complexos, proposto por Pistrak e estudado por Freitas.

Pistrak (2000, p.134) entendia os complexos como uma forma de “organização do programa de ensino” e apontava quatro questões a serem observadas nessa organização. Primeira, “[...] a escolha do objeto do complexo (tema do complexo) e a relação entre os complexos;” segunda, “[...] a forma de estudar cada tema de complexo;” terceira, “[...] a organização do ensino segundo o sistema dos complexos;” e quarta “[...] a organização do trabalho das crianças para o estudo dos temas segundo o sistema de complexos”.

De acordo com o Coletivo de Sistematização do MST (2014) a “experimentação pedagógica foi planejada desde uma reinterpretação crítica da experiência histórica da *Pedagogia Socialista* em diálogo com a *Pedagogia do Movimento* [...] orientada pela teoria marxista do conhecimento”.

Sob essa orientação, os Complexos de Estudos são compreendidos no interior do Movimento como uma unidade curricular, e não como método de ensino. Têm como base educativa o trabalho, as matrizes pedagógicas e os “[...] planos de estudo [...] que não se altera[m], ele[s] deve[m] estar vinculado[s] à porção da realidade, aos objetivos formativos, aos objetivos de ensino, aos conteúdos e várias unidades curriculares” (MST, 2014, s/p).

A partir da compreensão da necessidade de repensar o currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Movimento propõe a realização de reuniões que envolveram educadores das IES, representantes do MST, educadores e coordenadores das Escolas Itinerantes, educadores especialistas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, Educação Física, Ciências, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, com a tarefa de olhar para realidade a fim de reconhecer aspectos do cotidiano do acampamento (MST, 2014, s/p).

Durante o processo de construção do que se denominou de “inventário das realidades das Escolas Itinerantes para experimento dos Complexos de Estudo” (MST, 2014, s/p), seis escolas foram convidadas, cinco Escolas Itinerantes e uma Escola Estadual.

ESCOLA	ACAMPAMENTO/ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO
Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	Acampamento Primeiro de Agosto	Cascavel
Escola Itinerante Construtores do Futuro	Acampamento Primeiro de Setembro	Rio Branco do Ivaí
Escola Itinerante Caminhos do Saber	Acampamento Maila Sabrina	Ortigueira
Escola Itinerante Carlos Marighella	Acampamento Elias Gonçalves de Meura	Carlopólis
Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira	Acampamento Valmir Mota de Oliveira	Jacarezinho
Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Escola Base	Assentamento Marcos Freire	Rio Bonito do Iguaçu

QUADRO 6 – ESCOLAS QUE PARTICIPAM DO EXPERIMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS COMPLEXOS DE ESTUDO, PARANÁ (2010 – 2013).

Fonte: Registros de memória da construção do Plano de Estudo, cedidos pelo MST, em 08/03/2013.

Conforme o Movimento,

A focalização nestas etapas da educação básica foi justificada pelos argumentos seguintes (do Setor de Educação PR): são estas etapas que estão sem uma orientação curricular do MST, envolvem um número grande de educadores que não são dos acampamentos (as escolas de anos iniciais já trabalham com ciclos e temas geradores há um certo tempo e tem educadores dos próprios acampamentos), o que inclusive motivou a elaboração do caderno 6, e suas coordenações já estão envolvidas nesta discussão, não havendo necessidade de começar do zero. Além disso, um número menor de escolas possibilitará um acompanhamento mais próximo do processo em cada uma delas (MST, 2014, s/p).

Ao assumir a proposta, as escolas também acolhem as matrizes formadoras da vida, do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história que são situações do agir humano ou elementos materiais que são “[...] essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de

constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir” (FREITAS, SAPELLI, CALDART, 2013, p. 12).

Além de contemplar as diferentes matrizes formativas, os “complexos precisam de tempos educativos diferenciados” (MST, 2014, s/p).

Os tempos educativos são outro aprendizado construído e assumido pelo MST no fazer de sua escola e sua pedagogia (MST, 2001). A organização e a vivência de diferentes tempos educativos Tempo Aula, Tempo Estudo, Tempo Trabalho, Tempo Cultura, Tempo Formatura, Tempo Seminário, Tempo Oficina (MST, 2005) organizam o trabalho pedagógico da escola, buscam superar a sala de aula como única e hegemônica. Os tempos educativos, para Caldart *et al.*, (2012, p. 336), “[...] são uma tentativa de buscar desenvolver a formação humana em todas as suas dimensões: cognitiva, política, estética, afetiva etc.” E, portanto, provocam a escola “[...] a mover-se, estimulando formas mais participativas de gestão”.

A prática dos tempos educativos fortalece e exige cada vez mais a reflexão de educadores para que contribuam com a formação pretendida. A escola passa a ser espaço-tempo de estudo e de organização social.

Em vista disso, os tempos educativos apontados para a implementação dos Complexos de Estudo são: Tempo Abertura, Tempo Trabalho, Tempo Leitura, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Cultura, Tempo Aula, Tempo de Estudo, Tempo Oficina, Tempo Notícia, Tempo de Estudo Independente Orientado, Tempo dos Núcleos Setoriais e Tempo dos Educadores (FREITAS, SAPELLI, CALDART, 2013). Mas isso não significa que todas as escolas pratiquem ou assumam os mesmos tempos. São sugestões, fica a cargo do coletivo escolar decidir quais os tempos educativos serão implementados segundo a realidade local e as condições físicas e humanas.

Ao adotar a proposta dos tempos educativos, assume-se “[...] a possibilidade de educação em tempo integral. [...] para além do tempo dedicado às aulas das disciplinas [...]” o que se justifica no objetivo da “formação omnilateral dos estudantes” (FREITAS, SAPELLI, CALDART, 2013, p. 25).

Dentre os tempos educativos apresentados, chama a atenção, devido ao objeto de pesquisa leitura, o Tempo Leitura. Organizado de acordo com um planejamento de leituras que deve ser construído para cada uma das turmas, seu objetivo é “construir o gosto e a disciplina pela leitura”. Pode ser trabalhado a partir de três estratégias: leitura coletiva, em grupos “para exercitar a leitura e garantir que

seja feita”; leitura coletiva na biblioteca escolar; leitura individual por meio de “um planejamento individual e acompanhado pelo Núcleo Setorial de Leitura”. Há, ainda, momentos de registro escrito da leitura que podem ser resumos, reflexão escrita, mas, também, podem ocorrer em momentos de debate para “verificação da leitura, com questões orientadas” (FREITAS, SAPELLI, CALDART, 2013, p. 26).

Cada coletivo pedagógico das escolas participantes da experimentação dos Complexos de Estudo tem procurado, na medida do possível e dentro das possibilidades físicas, humanas e de acervo, organizar o Tempo Leitura.

O coletivo tem destinado um horário para o Tempo Leitura que pode variar entre uma e duas horas aulas semanais ou entre duas ou três vezes por semana 30 minutos antes do início das aulas ou, ainda, dentro do Tempo Aula. O local pode ser a sala de aula, a sala de leitura ou a biblioteca. São responsáveis pela organização desse tempo, no que se refere a horário e escolha das leituras a serem realizadas pelos educandos, o educador ou o responsável pela biblioteca (MST, 2014).

Esses sujeitos ao prepararem o Tempo Leitura precisam ter em mãos os planos de estudos para selecionar obras pertinentes ao assunto em discussão, a fim de intencionalizar as leituras, mas precisam, também, colocar à disposição dos educandos outros materiais de leitura que não sejam direcionados para as atividades escolares.

As práticas desenvolvidas a partir do Tempo Leitura têm envolvido os educandos em leituras coletivas e individuais, além da participação em seminários de leitura e exposições de livros e de trabalhos (MST, 2014), tudo dentro do limite da escola.

A partir da implementação do Tempo Leitura e dos Núcleos Setoriais, um grupo de educandos, escola não identificada, organizou e mantém uma hemeroteca com o objetivo de socializar informações e realizar leituras livres.

Iniciativas como a da hemeroteca revelam que o Tempo Leitura, quando planejado e intencionalizado, pode movimentar o coletivo escolar, mas também evidenciam limites que minimizam o acesso a materiais de leitura, como, por exemplo, a falta de acervo, o acesso limitado à *internet* entre outros recursos que poderiam potencializar o Tempo Leitura na escola e no acampamento, visando sua ampliação.

Além desse elemento voltado especificamente para a leitura, há outras iniciativas – a reorganização do espaço da biblioteca, a construção do parque

infantil, a implementação de instrumentos de avaliação, como o parecer descritivo – que, de forma indireta, têm provocado a leitura da palavra escrita e da “palavramundo” dentro e fora da escola.

Na escola, os educandos, ao se auto-organizarem, ao vivenciarem os diferentes tempos educativos, ao observarem a organização dos educadores, ao participarem de algumas tomadas de decisões, ao olharem para a organização da biblioteca, para os planejamentos, ao tomarem conhecimento dos instrumentos de avaliação e seus objetivos entre outros aspectos, aprendem, a partir da leitura da “palavramundo”, a se compreenderem no tempo e no espaço que é a escola e a comunidade a seu entorno.

Essa compreensão também se estende aos pais, fora da escola, pois, a partir da mudança dos instrumentos de avaliação – conselho de classe participativo³³, pasta de acompanhamento, cadernos de avaliações e pareceres descritivos – têm a possibilidade de acesso à leitura e ao entendimento da vida escolar de seus filhos. A nota pura e simplesmente permitia pouco conhecimento.

A proposta de implementação do Tempo Leitura nas escolas é uma proposta promissora e que pode vir a ser um elemento e um espaço para a democratização da leitura nas Escolas Itinerantes, mas é preciso atentar para o fato de que, sem formação continuada, planejamento e intencionalização, pode-se correr o risco de o Tempo Leitura tornar-se apenas um momento de leitura sem objetivo.

A formação dos educadores é outra característica da proposta de Educação do MST no interior das escolas. Momentos gerados a partir do coletivo do Movimento na proposição de eventos que acontecem em âmbito nacional –

³³ O conselho de classe participativo é realizado desde a metodologia proposta e envolve educandos, educadores e a família, num turno de trabalho a cada semestre ou sempre que se fizer necessário. É o “[...] espaço-tempo de efetivar o que denominamos de avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação e não para obter notas. Ele é, também, um espaço de divisão do poder da instituição escolar, avaliamo-nos nas instâncias da escola envolvida no processo educativo. É na perspectiva de “fôlego”, (Luckesi, 1986) que os Conselhos de Classe Participativos colocam-se com esta função, espaço-tempo, participativo e democrático com a finalidade de avaliar e diagnosticar o processo ensino aprendizagem e a formação humana como um todo no conjunto da escola” (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRAI SALETE STROZAK, 2013, p. 62). “1º Momento – juntamente com o professor coordenador da turma, escolhido pelos estudantes, a turma faz a análise de todo o processo pedagógico da turma, com as avaliações e provas e da escola, avaliando os diversos aspectos que envolvem os diversos elementos, após elaboram um parecer descritivo da turma e do colégio. Este documento deve ser sistematizado pelo educador coordenador e o educando coordenador. 2º Momento – cada educando deverá elaborar uma auto-avaliação em forma de parecer descritivo do seu desempenho em classe, levando em consideração os elementos da aprendizagem e de participação coletiva na turma. Para isso a coordenação pedagógica da escola apresentará anteriormente os critérios. 3º Momento – realização de um encontro, para isso cada um dos educandos fará a leitura de sua auto-avaliação. Ambos serão ouvidos e após complementarão com análises, sugestões, questionamentos, desafios e até mesmo alertas e quais os passos a serem seguidos. Este momento fica sob a coordenação do educador coordenador e do educando coordenador, contando sempre com a presença dos demais educadores, da coordenação pedagógica da escola ou curso. Este momento é também de registro e estruturação do parecer descritivo por parte do educador coordenador e da coordenação pedagógica” (MST, 2008, p. 35).

Seminários e Congressos –, estadual – encontros de formação, reuniões com parcerias de órgãos governamentais – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Cultura (MinC), MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e IES, – e locais, na própria escola organizados a partir da necessidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a partir de iniciativas do Setor de Educação do MST – planejamento coletivo, oficinas e reuniões. Para a formação inicial há cursos de magistério, Pedagogia da Terra, licenciatura e especializações que são realizados a partir de parecerias, também, com órgãos governamentais federais e estaduais. Desde o início, o Movimento almejou “[...] formar seus próprios professores para atuarem nas escolas de acampamentos e assentamentos” (MST, 2010, p. 127).

Apesar das iniciativas e das parcerias, há muito a se fazer na questão da formação continuada ou inicial, porque os sujeitos que compõem o Movimento, por serem em sua maioria do campo, tiveram, historicamente, negado o acesso à educação. O MST tem-lhes ensejado a inclusão em universidades, em cursos de graduação e pós-graduação (mestrado). O efetivo formado é pequeno se considerarmos os 35 anos do Movimento.

O trabalho pedagógico da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é realizado nas Escolas Itinerantes com educadores do próprio acampamento e com diferentes níveis de formação e escolarização, porém quase todos são da base social do MST. Muitos são ainda educadores leigos, outros em formação nas escolas formais³⁴ e não formais³⁵ do MST, como em outros cursos realizados em parceria entre MST e as IES³⁶. Ao fazer a escola, o MST fez/faz a formação e a escolarização, também, dos jovens educadores (CALDART, 1997; CAMINI, 1998; GEHRKE, 2005; GEHRKE; JANATA, 2010b).

O trabalho pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio é realizado com educadores vinculados, em sua maioria, à Rede Estadual de Educação, que vêm das cidades para lecionar nas Escolas Itinerantes.

³⁴ Destaca-se aqui o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (Itterra) que promove a formação em nível médio dos educadores dos acampamentos e assentamentos.

³⁵ No campo não formal destacam-se um conjunto de ações educativas dos Sem Terra como os cursos de formação política e técnica, as jornadas de luta, entre outros.

³⁶ No estado do Paraná acontece a parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - que formou a primeira turma de pedagogos, em 2008, e em processo uma turma de Licenciatura em Educação do Campo e outra de Pedagogia. Na Universidade Federal do Paraná – UFPR - realizou-se o Curso de Especialização em Educação do Campo, concluído, também, em 2008. Na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS -, *campus* de Laranjeiras do Sul, está em andamento o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais – além de outros. Na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Unicentro –, está em processo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Para o MST (2005), a formação de educadores é compreendida e vivenciada em espaços e situações diversas, no próprio acampamento e na relação com sua dinâmica educativa que o educador compreende e articula no trabalho educativo na escola. Na formação em seminários, cursos, palestras, na sistematização escrita de suas experiências e práticas, muitas já publicadas, no acompanhamento do Setor de Educação às escolas e aos educadores no cotidiano escolar, verifica-se a formação compreendida e realizada em processo.

Outra dinâmica criada para a formação dos educadores foi a parceria entre MST e SEED/CEC que, no período de 2004 a 2010, ofereceu e realizou cursos de formação continuada específicos para educadores da Educação Infantil e Anos Iniciais. Com a implementação dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas, os momentos de formação passaram a contar com a presença dos educadores da Rede Estadual de Educação. Entretanto, esses momentos se caracterizaram como um espaço de formação, como atendimento esporádico a uma demanda e não como política pública.

Característica que se comprovou nos anos seguintes 2011 a 2014, período em que poucos foram os eventos de formação realizados em parceria com a SEED. As Escolas do Campo não são apenas aquelas presentes em assentamentos da Reforma Agrária, há outros espaços em que os profissionais da educação da Rede Estadual de Educação atuam. Como a formação não foi assumida como política pública, não houve continuidade nos trabalhos de formação, os educadores ficaram sem uma proposta efetiva de formação continuada.

No mesmo período, 2011 a 2014, as IES Estaduais e Federal no estado do Paraná que mantinham um diálogo com o Movimento e participavam da elaboração, execução de cursos de formação continuada intensificaram sua contribuição na área educacional junto às Escolas do Campo com a realização de cursos de pós-graduação, grupos de pesquisas, seminários, congressos entre outros eventos que têm cooperado para fortalecer a proposta de Educação do Campo.

E, mesmo nessa conjuntura social, política e educacional, o MST com todos os limites que um movimento social apresenta – humano, financeiro, político, pedagógico, estrutural – tem conseguido, na medida do possível, se organizar para garantir e manter cursos de formação continuada para os educadores que lecionam em escolas do/no campo sejam eles dos acampamentos – Escolas Itinerantes - ou dos assentamentos – Escolas Municipais e Estaduais. Considerando os limites

mencionados e a relação entre algumas Escolas do Campo (Municipais e Estaduais) e o Movimento, esse nem sempre consegue atingir, em seus cursos, todas as escolas do estado localizadas no campo.

Nos cursos e eventos promovidos para as Escolas Itinerantes há o apoio das Brigadas e dos acampamentos no que diz respeito ao transporte e alimentação dos participantes, já no caso das Escolas Municipais, o Movimento conta com a parceria de alguns municípios que cedem o transporte, o mesmo ocorre com as propostas em que o Estado é parceiro. E, dessa forma, o Movimento tem cumprido o compromisso de formar seus educadores e outros educadores que dele não fazem parte, mas que lutam lado a lado pela proposta de Educação do Campo.

4.3.2 Aprendizados e Desafios na Vivência da Escola Itinerante

Participar da vida da Escola Itinerante para a comunidade acampada, para os educandos e educadores sejam do acampamento ou externos ao Movimento é um momento de aprendizado de vida em comunidade, de solidariedade, de tolerância. Para aqueles que vivem na situação de acampados o aprendizado, também ocorre na dor, na tristeza, no preconceito, nas necessidades – alimentar, financeira, vestuário, moradia, saúde, saneamento, transporte, cultura, entretenimento – que marcaram, têm marcado e ainda irão marcar muitos sujeitos do campo que, sem escolha, devido ao avanço do latifúndio e de outras questões que envolvem o “direito a terra”, são obrigados a viver em situação precária – em barracos de lona, na chuva, no barro, no calor, no frio, no desemprego, em trabalho escravo, em subempregos. O acampamento, a escola e a itinerância permitem outros aprendizados, já que o cotidiano do acampamento e da escola é sempre novo, e depende dos que vivem no espaço, da política externa e das forças da natureza, tudo influencia na vida da escola.

Os momentos de dificuldades são sempre mais complexos de serem trabalhados. Nem sempre é fácil falar sobre a dura e árdua realidade enfrentada. É propósito da escola dialogar sobre o assunto para entender os movimentos contraditórios que existem na dialética da luta de classes. Desta forma, é preciso canalizar as tensões em processos educativos, superando os desafios, e com isso compreendê-los e enfrentá-los (MST,

2010, p. 32).

A Escola Itinerante e sua dinâmica estão marcadas por momentos de dificuldades que têm gerado aprendizados. Ao ler os documentos do MST (1998, 2001, 2005, 2008, 2010) e a bibliografia escrita sobre e para o Movimento, destaco exemplos em que a relação entre a prática social e a escola, ou seja, o que acontece no acampamento volta-se para a escola. A prisão de um companheiro, a marcha, a reintegração de posse nem sempre pacífica e outros acontecimentos rompem os limites entre o acampamento e a escola, entre a vida e o conteúdo escolar.

Dentre eles chama a atenção a marcha Sepé Tiarajú, realizada em junho 2003, para São Gabriel, no Rio Grande do Sul com o objetivo de pressionar a desapropriação da Fazenda Southal. A marcha durou, aproximadamente, três meses, e dela participaram por volta de 800 pessoas – mulheres, homens e crianças. No trajeto a marcha passou por diversas cidades da região centro sul do estado do Rio Grande do Sul e nesse trajeto o grupo estava organizado para denunciar o latifúndio e para ampliar o diálogo acerca da Reforma Agrária com a sociedade (MST, 2010, p. 32).

Na ocasião foi veiculado e distribuído entre os Sem Terra um panfleto anônimo³⁷ “[...] de conteúdo discriminatório e preconceituoso contra os Sem-Terra [...]” (CAMINI, 2009a, p. 205).

Na escola, o panfleto serviu para muitos dias de estudo e discussões, pois as crianças liam atentamente as palavras escritas. Em suas afirmações buscavam compreender o porquê daquilo tudo, levantavam hipóteses de quem o havia escrito, ouviam e faziam comentários sobre o conteúdo lido. Também relacionavam ao debate as reportagens com a posição das autoridades de São Gabriel sobre o assunto. Ao mesmo tempo em que os marchantes eram elogiados e acolhidos pela coragem e pela bravura de estar na marcha em condições precárias, enfrentando o rigor do inverno com frios e chuvas intensas, presenciavam também a crueldade explicitada pelos defensores do latifúndio (MST, 2010, p. 32).
[...] nos locais de paradas, estudam: o território geográfico, a quilometragem percorrida nos dias de caminhada, as características da vegetação, os costumes regionais, as culturas, entre outros (MST, 2010, p. 32-33).

Aprendizados como esses estão na memória de quem tem participado do Movimento e, também, estão registrados em diversos documentos produzidos pelo e

³⁷ Para o conhecimento de outros exemplos e de trechos do referido panfleto consultar Camini (2009) páginas 204 a 217.

para o coletivo do MST. Essas memórias e registros escritos demonstram como a prática social se faz presente no interior da escola e como ela possibilita ao educando verificar as relações existentes entre o conteúdo escolar e a vida fora da escola.

Ao lado dos aprendizados, há desafios como garantir a continuidade da Escola Itinerante, lutar pela melhoria da estrutura física, promover a auto-organização dos educandos, promover ações para o embelezamento da escola e do acampamento em geral, desenvolver práticas como reciclagem de lixo, preservação das águas e reflorestamento, que possam auxiliar no bem estar coletivo, garantir e avançar na formação continuada e permanente dos educadores, formar os educadores externos ao MST, sistematizar e registrar os processos pedagógicos (CADERNOS nº 2, 2008; nº 5, 2008; CAMINI, 2009a).

Outros desafios que se colocam para a Escola Itinerante e para o Movimento vêm no sentido de fortalecer a organização e as instâncias dos acampamentos para potencializar a participação e a relação acampamento-escola, minimizar a rotatividade de educadores, fortalecer o coletivo de educação nos acampamentos e nos assentamentos, intensificar o acompanhamento pedagógico, buscar parcerias com IES públicas, viabilizar recursos financeiros para o deslocamento das coordenações, melhorar o fornecimento do material didático e pedagógico, contratar funcionários, construir hortas e jardins, avançar no desenvolvimento de metodologias e instrumentos que possam auxiliar o educador, construir ferramentas para garantir o aprendizado das crianças que chegam ao acampamento com defasagem escolar, avançar na discussão pedagógica, fazer o debate nos acampamentos e assentamentos sobre a continuidade das Escolas do Campo na transição de acampamento para assentamento. Intensificar a relação de proximidade entre a escola e a comunidade, romper com o sistema de avaliação tradicional medido por nota, implementar os Ciclos de Formação Humana, aprovar junto ao Estado as Propostas Político Pedagógicas, garantir a existência de biblioteca e sua manutenção no que se refere ao acervo e mobiliário, garantir a existência de laboratórios (MST, 2008; MST, 2010; CAMINI, 2009a).

Ao finalizar essa discussão apresento cinco fotografias da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu que demonstram um pouco do processo de embelezamento (FIGURA 7), da construção, realizada pela própria comunidade de acampados (FIGURAS 8, 10 e 12) e o refeitório (FIGURA 11) no qual alguns

educandos acompanhados da educadora exercem a proposta do trabalho coletivo, da solidariedade, da organização. Apresento, também, na FIGURA 9 a sala de aula da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares.



FIGURA 7: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: MST (2013).



FIGURA 8: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: MST (2013).



FIGURA 9: ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: OLIVEIRA (2014).



FIGURA 10: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: MST (2013).



FIGURA 11: REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: MST (2013).



FIGURA 12: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: MST (2013).

5 LEITURA: DA CONCEPÇÃO ÀS PRÁTICAS E PRODUÇÕES DE DIFERENTES SUJEITOS

Esse capítulo está dividido em três subcapítulos. No primeiro demonstro os resultados da revisão bibliográfica realizada junto à BDTD a fim de contextualizar a pesquisa sobre leitura no Brasil entre os anos de 1990 e 2014. No segundo subcapítulo apresento as discussões acerca das concepções de leitura, leitura de imagens, das práticas de leitura escolarizadas e não escolarizadas, e no terceiro destaco a atuação e a participação dos educadores, educandos e bibliotecários no processo de democratização da leitura.

5.1 TEMA REPRESENTADO EM TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL (1990-2014)

Apresento os resultados da pesquisa realizada junto ao banco de dados da BDTD que reúne informações acerca das pesquisas acadêmicas desenvolvidas a partir da temática leitura, no período compreendido entre os anos de 1990 a 2014.

A pesquisa foi realizada em 2011 e, em 2014, após a qualificação com a intenção de verificar novos trabalhos acerca da leitura no período entre 2012, 2013 e 2014, como informado.

O GRÁFICO 1 agrupa os termos mais recorrentes nos títulos de 143 teses e dissertações, que selecionei de acordo com os critérios mencionados nas páginas 49 e 50. Para identificar o objeto de pesquisa três deles chamam a atenção, porque permitem observar que os enfoques das pesquisas recaíram sobre as práticas de leitura, formação do leitor e dos programas de leitura. Constatação que auxiliou a estabelecer a categoria - *práticas de leitura* - para a realização da pesquisa junto às Escolas Itinerantes.

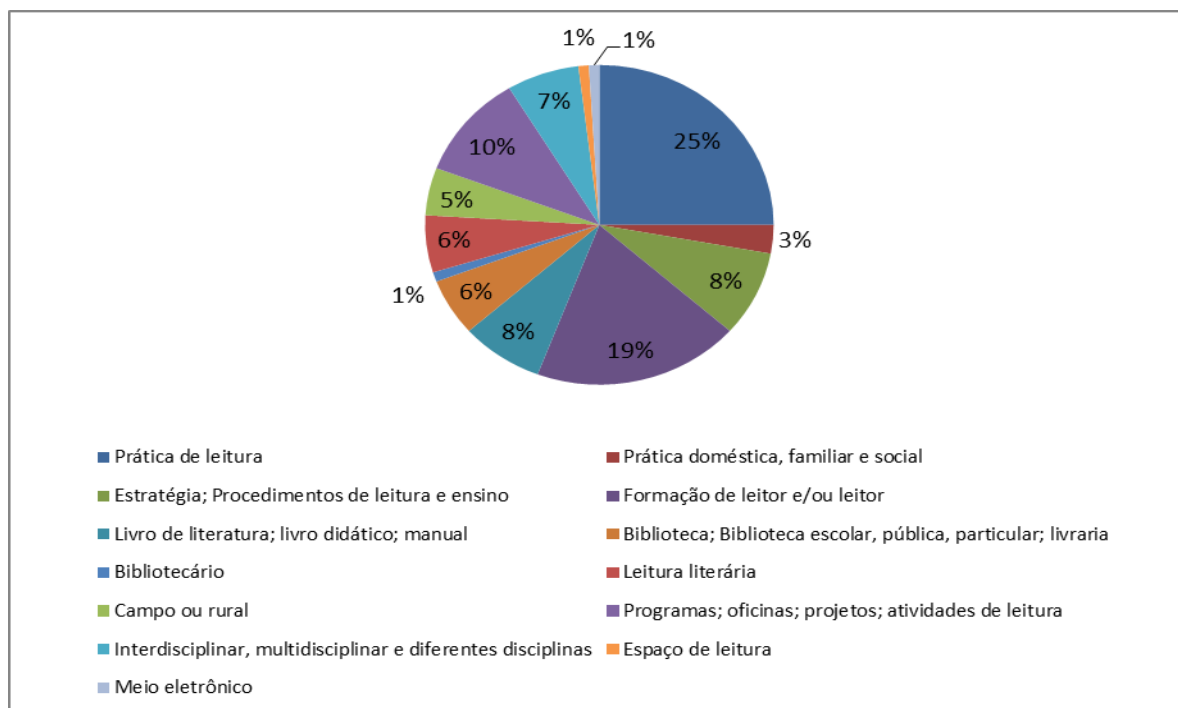


GRÁFICO 1 – TERMOS RECORRENTES EM 143 TÍTULOS* DE TESES E DISSERTAÇÕES (2011-2014)

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2011-2014.

Paralelamente ao estudo exploratório, li a obra de Souza (2010) a qual a autora indica que a pesquisa educacional relacionada à temática do campo é ampla no Brasil. Entretanto, pelos resultados do estudo exploratório, na BDTD, constatei que a temática do campo se relaciona ao meu objeto de pesquisa – leitura – com cinco dissertações. Esse dado me permite afirmar que há poucos trabalhos acadêmicos dedicados ao estudo da leitura em escolas no e do campo, portanto, apresentar essa revisão bibliográfica, além de mostrar as pesquisas sobre leitura no Brasil retrata a relevância desta pesquisa.

Souza (2010, p. 17) analisou “[...] o conteúdo de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação, no período de 1987 a 2007. O tema central da pesquisa é Educação e/no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)”. A autora procurou “evidenciar os conhecimentos educacionais construídos nesses 20 anos de singular história da educação - oriunda da luta dos povos trabalhadores do campo”.

Para tanto, utilizou-se do banco de dados da Capes, dos Programas de Pós-graduação em Educação e do currículo Lates de orientadores. Souza (2010) identificou 196 pesquisas entre teses e dissertações e que foram desenvolvidas em

93 programas de Pós-Graduação em Educação em um total de 22 capitais brasileiras.

A autora organizou seu texto em duas partes “Educação e Movimentos Sociais” e “As Pesquisas em Educação e Movimentos Sociais do Campo”. Nessa, Souza (2010) comenta em nove capítulos as teses e dissertações que considerou relevante.

Dentre as teses e dissertações comentadas por Souza (2010), 101 de 196, apenas a dissertação de Armando Cruz “Terra, trabalho e escola” (1994) discute a questão da leitura.

A falta de domínio da leitura e da escrita, bem como a dificuldade de apreensão de conhecimentos mais complexos, vem constituindo uma barreira que impede a superação de vários desafios dos agricultores no assentamento, no que se refere à organização, à produção, à cooperativização e à assimilação de novas culturas agrícolas, tecnologias mais racionais e produtivas, além dos processos de administração de produção até a comercialização (CRUZ, 1994, p. 99, *apud.* SOUZA, 2010, p. 180).

A investigação de Souza (2010) demonstrou que há uma produção significativa de pesquisas acadêmicas voltadas para aspectos da educação nos movimentos sociais do campo, mas evidenciou, também, que a leitura nas escolas, no acampamento, no assentamento, mesmo em 20 anos, não foi objeto de especulação por parte dos estudiosos.

Já no que se refere aos estudos desenvolvidos longe do âmbito dos movimentos sociais do campo as pesquisas são mais constantes, como demonstram os dados apresentados no GRÁFICO 2. Eles identificam que as pesquisas desenvolvidas a respeito da leitura, dentre os 143 títulos que me interessaram e enquadrados no/adequados ao/ obedecendo o recorte escolhido, a BDTD, como descrito, ocorreram de forma mais intensa, entre os anos de 2004 a 2010, contabilizando 100 pesquisas. Os dados permitem visualizar um intervalo entre os anos de 2011 e 2012 após o qual se percebe uma retomada dos estudos voltados para a leitura em 2013 com 11 pesquisas que se mostraram pertinentes ao meu trabalho. Em 2014, não há registros. O GRÁFICO 2 também expõe que o período da década de 2000, com 108 trabalhos defendidos, foi mais produtivo, se comparado à década de 90 com nove pesquisas, e o início da década de 2010, com 13 investigações versando acerca da leitura.

Representatividade que se deve ao fato da implementação, a partir de 2000, de projetos do governo federal com o objetivo de incentivar a leitura, por exemplo, o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL) em 2006.

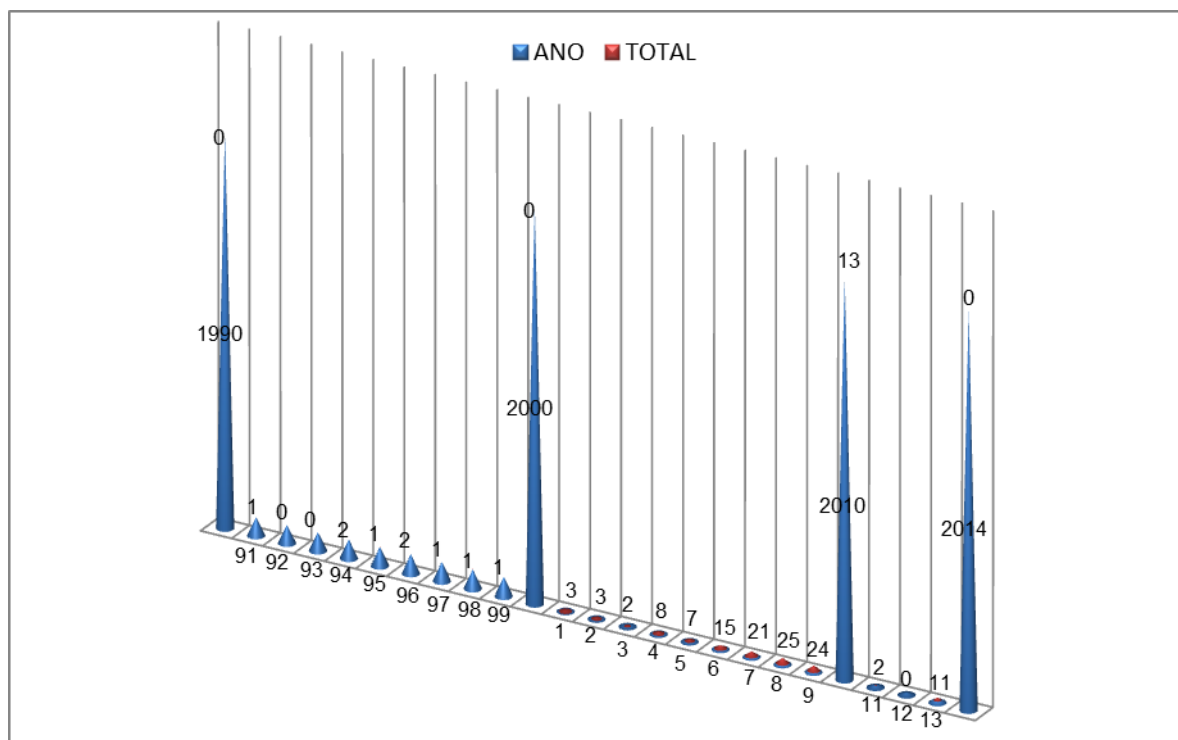


GRÁFICO 2 – PESQUISAS REALIZADAS NO PERÍODO DE 1990 A 2014.

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa 2012-2014.

A partir de 2000-2001, por iniciativa do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e outras parcerias, ocorre no Brasil a primeira pesquisa com a finalidade de identificar os “[...] hábitos de leitura dos brasileiros e fornecer informações para o planejamento do mercado para o fomento de políticas públicas”. Em 2007 e em 2011 são realizadas novas pesquisas. Os resultados encontram-se publicados em três edições da obra intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, de acordo com as informações contidas no *site* do SNEL.

Apesar de toda a movimentação e da divulgação oficial dos dados, em 2001, não houve muitas pesquisas, em âmbito acadêmico, nesse ano, apenas três. A partir de 2006, conforme GRÁFICO 2, há um crescimento em relação aos estudos que envolvem a temática leitura, seu ápice ocorreu em 2008, ano em que são publicados os resultados da 2ª. Edição de “Retratos da Leitura no Brasil”, período no qual identifiquei 25 pesquisas. A partir de 2009 começa haver um decréscimo.

A repercussão que é possível perceber em 2008, no meio acadêmico, é tímida entre os anos de 2011, momento em que a 3ª Edição é realizada e 2012, quando é publicada. Em 2013, a situação se modifica, mas não se assemelha ao ano de 2008.

De acordo com o GRÁFICO 3, as pesquisas foram desenvolvidas, em sua maioria, nos cursos de pós-graduação em Educação - 56 trabalhos. Há destaque, também, pelo número de pesquisas para as áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Linguagem, Letras e Psicologia. Com menor expressividade, estão as áreas como Estudos Culturais e Políticas Públicas. Verifiquei, assim, que a leitura é um tema que ultrapassa a discussão dos cursos de Letras e é compreendida como uma questão educacional que se expande para outras áreas do conhecimento.

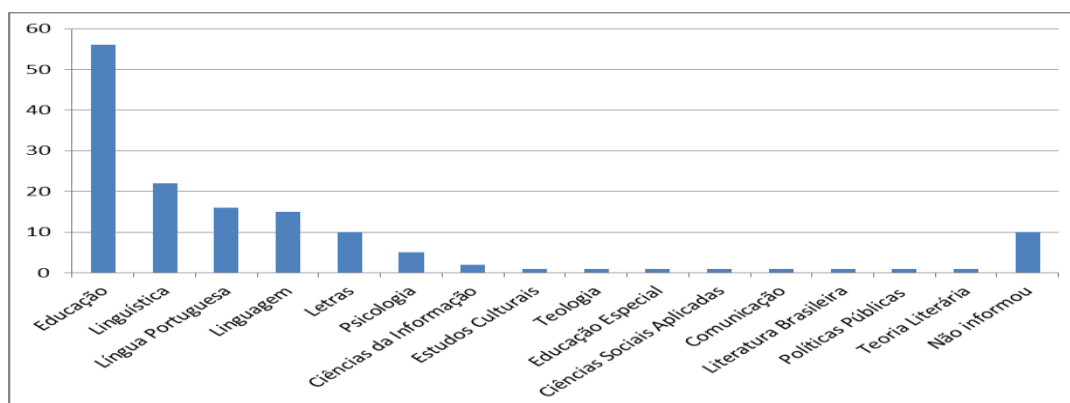


GRÁFICO 3 – ÁREAS DE PESQUISA (2012-2014).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa 2011, 2012 e 2014.

O GRÁFICO 4 demonstra o número de pesquisas realizadas por IES com o intuito de marcar qual a Instituição e qual a região que concentra o maior número de trabalhos acadêmicos.

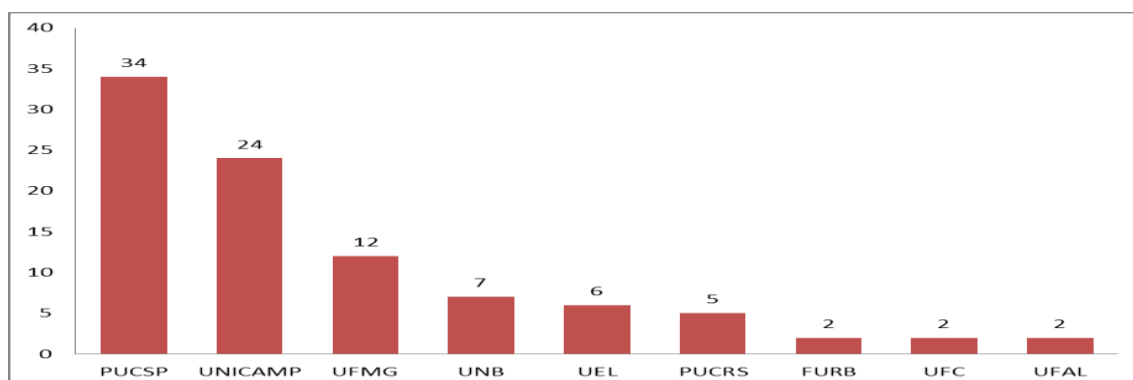


GRÁFICO 4 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E QUANTIDADE DE PESQUISAS DESENVOLVIDAS (2012-2014).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2011-2014.

Das 143 pesquisas identificadas, 95 foram produzidas em IES localizadas nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Brasília, Santa Catarina, Ceará, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Norte e Alagoas. Dentre elas, 59 pesquisas concentram-se entre a PUCSP, com o maior número, e a Unicamp, assim, a região Sudeste acumula um número de 58 pesquisas que envolvem a leitura.

O GRÁFICO 5 destaca o número de produção de pesquisa por orientadores e foi construído considerando os seguintes critérios: a) leitura e registro dos 143 nomes dos orientadores; b) registro das instituições a que os orientadores estão vinculados; c) registro do ano de conclusão das pesquisas; d) contagem dos nomes dos orientadores que se repetem; e) transcrição dos dados finais para o quadro.

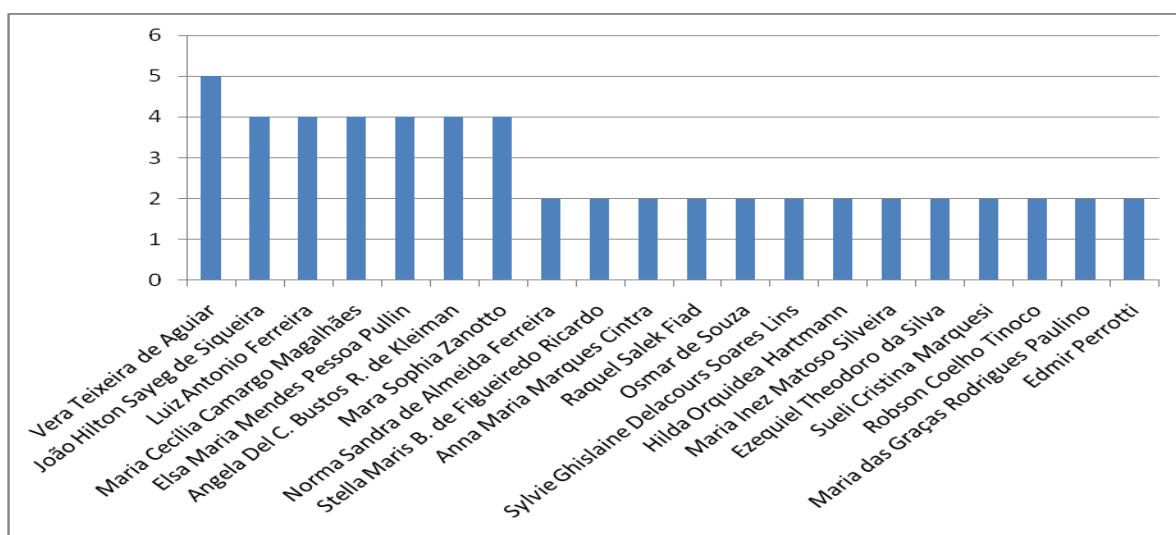


GRÁFICO 5 – ORIENTADORES E QUANTIDADE DE PESQUISAS (2012-2014).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2012-2014.

Dentre os orientadores, 20 aparecem na relação mais de uma vez. O destaque se dá para a Professora Doutora Vera Teixeira do Aguiar, docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, com a orientação de cinco pesquisas (duas de doutorado e três de mestrado), seis orientaram, cada um, quatro pesquisas e 13 educadores orientaram, também cada um, duas pesquisas. Os demais orientadores, não mencionados, desenvolveram apenas uma pesquisa, cada um.

No GRÁFICO 6 estão apresentados os dados referentes aos locais em que as pesquisas foram desenvolvidas.

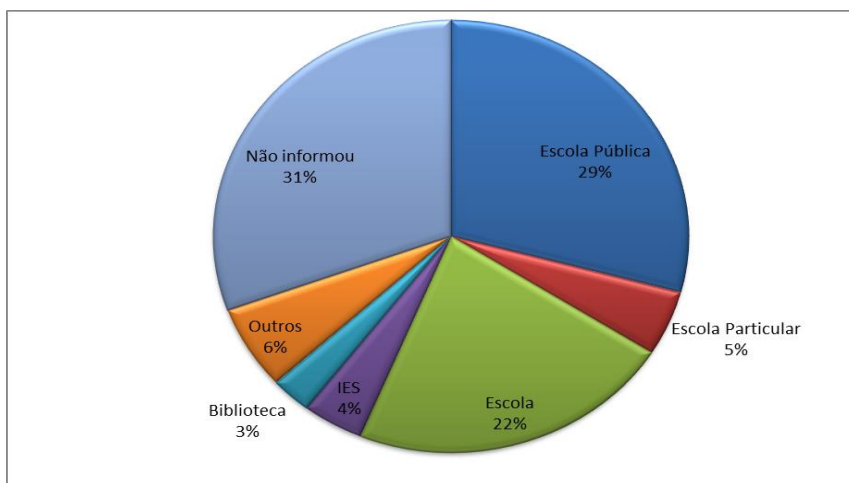


GRÁFICO 6 – LOCAIS EM QUE AS PESQUISAS FORAM REALIZADAS (2012-2014).
 Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2011-2014.

Como é possível perceber, a maioria das pesquisas teve como objetivo observar aspectos relacionados à leitura nas escolas da rede pública de todo o país. Os motivos apresentados para a escolha, de acordo com a leitura dos resumos, estão associados ao local de trabalho, à realização de estágios, à formação continuada, à área de pesquisa e à participação em projetos acadêmicos. Não identifiquei, por exemplo, pesquisas sobre leitura que se dedicassem às práticas de leitura realizadas nos movimentos sociais do campo ou da cidade. E como não poderia deixar ser, o público pesquisado, na maioria das pesquisas, foram os educandos, como é possível perceber no GRÁFICO 7.

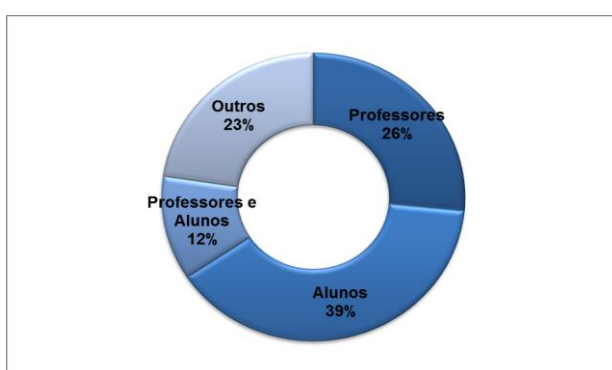


GRÁFICO 7 – PÚBLICO PESQUISADO (2012-2014)
 Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2012-2014.

As pesquisas que levam em conta os educandos procuram investigar aspectos associados à quantidade de leitura, compreensão, à relação entre leitura e escrita, propor projetos e atividades de leitura, explorar as relações entre a realidade vivenciada pelos educandos e a leitura, atentar se ocorre influência da família no

“hábito” da leitura, entre outros aspectos que levam a perceber que há diferentes e inúmeras possibilidades de pesquisa.

Os números do GRÁFICO 7 indicam que há, também, uma preocupação crescente de pesquisas (26%) com o intuito de observar os educadores e as práticas em sala de aula.

Ao recorrer aos resumos, as justificativas apontam para a necessidade de identificar o papel do educador no incentivo à leitura, as concepções e as funções atribuídas à leitura. Verificar conteúdos e atividades de leitura, propor uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, discutir questões a respeito da formação inicial e continuada entre outros pontos que revelam a importância do papel do educador como mediador de leitura. E revelam também uma formação acadêmica e continuada que tem se mostrado ineficiente quando o assunto é leitura. A respeito, Silva (1999, p. 81) afirma que, devido à existência de lacunas no trajeto profissional “[...] e/ou a restrições de acesso ao livro. [...] as metodologias para o ensino de leitura nas escolas surgem em função da imitação de velhos professores e não do conhecimento crítico/bem fundamentado de teorias da leitura”.

5.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA³⁸

Para essa pesquisa assumo, sem deixar de assinalar a importância das demais, uma concepção de leitura que toma para si uma característica social, uma perspectiva pautada na Educação Popular defendida por Freire (2001) e discutida por Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2008). Essa decisão não foi aleatória. A concepção de leitura com a qual me proponho a trabalhar vem ao encontro das perspectivas dos sujeitos de minha pesquisa, ou seja, educadores inseridos em uma escola forjada em um contexto de movimento social, o MST. Segundo Silva (1997, p. 46), caracterizar a “[...] leitura como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação gera uma série de implicações, principalmente quando a vinculamos com organizações sociais específicas e concretas”, como é o caso do MST.

³⁸ Para a construção desse texto, recorri ao capítulo – “Por uma concepção de leitura” – que produzi por ocasião de minha dissertação de mestrado. Entendo que recorrer a ele foi e é uma forma de rever as concepções de leitura e identificar possíveis mudanças de diálogo.

Há linhas teóricas distintas como: análise do discurso, interacionista, sociológica, linguística, entre outras, que contribuem para analisar o processo de leitura sob diferentes aspectos e argumentos e trazem à tona, para essa análise, autores que defendem que a leitura é mais do que decodificação de sinais gráficos, é um processo de compreensão (Trindade, 2002). Outros consideram que, ao lado da decodificação e da compreensão, a leitura é um processo de interação dialógica (BAKHTIN, 2006; GERALDI, 2013).

Outros estudiosos, como Bourdieu (2001), percebem a leitura como uma espécie de “consumo cultural” e que apresenta particularidades como autor, leitor, texto, historicidade, intencionalidade. Outros, ainda, oferecem classificações, como é o caso de Jouve (2002) que compreende a leitura como um “**processo neurofisiológico**”, “**cognitivo**”, “**afetivo**”, “**argumentativo**” e “**simbólico**”.

A classificação de Jouve (2002) aponta para algumas condições pessoais necessárias para a realização da leitura. Silva (2003, p. 11-12), também, destaca que para “[...] entender o código [é necessário], ter um aparato ocular em ordem, ter acesso a diferentes textos, ter tempo e ter energia física para tal”. É preciso lembrar que há outras condições que podem influir diretamente na prática da leitura que são de ordem sócio-cultural ou econômica.

Jouve (2002) acredita que ler é, antes de tudo, um acontecimento concreto e observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano como a visão e o cérebro, ao que denominou de “**processo neurofisiológico**”. Anterior a qualquer análise do conteúdo, ler é uma operação gradativa que envolve percepção, identificação e memorização dos caracteres linguísticos. A leitura exige conhecimento da linguagem, tanto o processo de ler quanto o de pensar dependem da capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do repertório de palavras que compõe texto e pensamento.

Já o “**processo cognitivo**” exige do leitor competência, uma vez que o texto põe em jogo um saber mínimo do qual o leitor deve desfrutar, se quiser prosseguir a leitura.

Assim, ler é uma tarefa de raciocínio que orienta uma série de pensamentos auxiliares na construção da interpretação da mensagem escrita, cujo ponto de partida é a informação proporcionada pelo texto e, também, pelos conhecimentos do leitor. Ao mesmo tempo, desencadeia outra série de raciocínios na tentativa de

controlar o progresso desta interpretação, na procura de detectar possíveis incorreções ocasionadas no decorrer da leitura.

De acordo com Jouve (2002), é no “**processo afetivo**” que sentimos o despertar de emoções, e o encanto da leitura provém, em grande parte, das emoções que ela provoca. As emoções estão, de fato, na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens despertam o nosso interesse.

Jouve (2002) afirma que, aparentemente, o engajamento afetivo, mais do que um modo de leitura peculiar, é, sem dúvida, um ingrediente essencial da leitura em geral. Sob sua influência, o leitor dispõe-se a ler obras de um mesmo autor, textos que ouviu ou leu na infância. Enfim, o engajamento afetivo permite a aproximação entre leitor e texto, seja este de ficção ou científico, o que pode, em certa medida, levar à satisfação, ao prazer de ler.

Prazer e leitura, palavras comuns no imaginário e no discurso de educadores recém formados e daqueles que atuam há muito no magistério, utilizadas para tentar justificar a sua falta de interesse na leitura e a de seus educandos. Imaginário e discurso construídos a partir de outros discursos veiculados no meio acadêmico e, mais recorrentemente, pela mídia que é incumbida de exibir propagandas governamentais que apregoam o “incentivo e apoio à democratização” da leitura, que, de forma geral, são realizadas por meio de programas e campanhas paliativas.

Os programas começaram a ser implementados no país, a partir da década de 1970, com o “Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental” (Plidef), “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), “Programa Nacional de Incentivo à Leitura” (PROLER), “Programa PRÓ-LEITURA”, “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE) até meados da década de 1990 e, recentemente, a implantação do “Programa do Livro Didático-Campo” (PNLD-Campo).

Além do PNLD-Campo, há o Programa “Arca das Letras”, implementado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria de Reordenamento Agrário (SRA), em 2003, com o intuito de minimizar as desigualdades sociais. O Programa visa, por meio de implantação de bibliotecas, distribuição de acervos e formação de agentes de leitura, fomentar a leitura no meio rural, sobretudo, nas comunidades de assentados da Reforma Agrária “[...] beneficiários do Programa

Nacional de Crédito Fundiário, comunidades ribeirinhas, extrativistas, quilombolas, indígenas e pescadores” (BRASIL, 2013, p. 5).

Em 2013, o Programa completou dez anos, com a marca de 10 mil Arcas implantadas, em 2.308 municípios do país, beneficiando mais de 1 milhão de famílias e com a capacitação de 17,8 mil agentes de leitura. Nesse período, foram distribuídos, aproximadamente, 2 milhões de livros (BRASIL, 2013, p. 5).

As campanhas fizeram-se mais constantes na mídia a partir da década de 1990, tais como “Quem lê viaja”, “Tempo de leitura”, “Fome do Livro”, “Viva Leitura”, “Vamos fazer do Brasil um país de leitores” e continuam, além de projetos, como: “Cirandas de livros”, “Viagem da leitura”, “Sala de leitura”, “Literatura em minha casa”, “Os livros criam asas” difundidos desde a década de 1980, em âmbito nacional e estadual entre tantos outros que têm por objeto formar leitores.

Ao refletir acerca dos discursos governamentais e, por sua vez, escolares, a respeito da leitura, não identifiquei outros discursos e outras concepções, por exemplo, pensadas a partir dos movimentos sociais que lutam pelo direito à educação. Talvez, a proposição de concepções seja uma etapa a ser ainda transposta pelos movimentos. Acredito que as práticas realizadas nas escolas em que os movimentos sociais se fazem presentes podem direcionar para algumas reflexões. Nesse sentido, Silva (1986, p.16), também, acredita “[...] que uma nova concepção do processo de leitura [de concepção de leitura] começa a ser elaborada e assumida, acompanhando os movimentos sociais em direção ao Estado de direito”.

O chamado ‘prazer da leitura’, tão proclamado nos discursos e nas propagandas oficiais dos governos, permanece fora das salas de aula, como uma meta inatingível nos contextos escolares. E torna-se uma meta inatingível em decorrência de concepções redutoras de leitura, presentes no imaginário dos professores. Além disso, as atmosferas controladoras e quantitativistas da educação escolarizada brasileira também levam as crianças ao desprazer, ao desgosto, à *desleitura*. Na escola, tudo tem que ser medido, quantificado, repetido pelos toques das didáticas cartilhescas, deixando pouco ou nenhum tempo ou espaço para a alegria, criatividade, fantasia e imaginação. Daí, também, a didatização da literatura - esta arte, na escola, infelizmente, perde a sua natureza de fruição para se transformar em objeto de dissecação e de estudo (vocabulário, gramática, escolas literárias, vida de autores etc.) (SILVA, 2003, p. 19-20).

Portanto, na tentativa de minimizar o “desgosto” pela leitura há que se reconhecer, em primeiro lugar, a necessidade de se reavaliar qual a concepção a ela

relacionada e deixar de lado as “concepções redutoras de leitura” e, em segundo lugar, entender que o prazer de ler não está somente relacionado à leitura de obras literárias, de ficção e sim à intencionalidade, às buscas “[...] e leituras dos diferentes tipos de textos com as quais [...]” (SILVA, 2003, p. 35) o leitor se depara ao longo da vida. Além disso, nem toda leitura tem a obrigatoriedade de gerar prazer.

Assim como Silva (2003), Britto (2009, p. 26) compreende que “[...] é preciso redefinir a concepção de leitura, não se fixando no mais fácil [...]”, ou seja, na leitura de entretenimento ou naquelas que respondem aos anseios imediatos da vida prática; são importantes, mas no âmbito escolar devem ser absorvidas e superadas, pois é uma incorreção pensar que “[...] o objetivo da educação linguística seja o de desenvolver o 'gosto pela leitura' ou a 'escrita para si'”. Isso também é necessário, mas não só. Tal perspectiva escamoteia a legítima função da educação escolar que “[...] é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana”. Dessa forma, a “[...] formação do gosto [pela leitura] se relaciona às experiências culturais e intelectuais, à inserção da pessoa num universo de relações complexas”.

A escola não é o único universo de relações complexas dos educandos, mas é, talvez, ainda, para muitos, uma das poucas instituições que promovem, dentro de seus limites, experiências culturais e intelectuais quando, por meio de educadores e dirigentes conscientes de sua função social e da função da escola, expõem os educandos a passeios a museus, bibliotecas, cidades, rios, campo, praia, marchas, manifestações, outros lugares e situações que permitem olhar para diferentes sujeitos, diferentes formas de organização, diferentes formas de trabalho, diferentes aspectos da realidade que, nem sempre, estão presentes ou são objeto de estudo em sala de aula. Da mesma forma que as atividades práticas e, talvez, com a mesma ou até maior intensidade, a leitura, também, expõe os educandos e lhes dá a oportunidade de vivenciar outras formas de experiência cultural e intelectual, para assim ampliar o universo das relações complexas que deixam de ser somente as relações cotidianas e o conhecimento de senso comum.

Britto (2009, p. 26) assinala que, na escola, os educandos devem ser expostos a atividades de leitura e de escrita, uma vez que “[...] exige[m] rigor e perseverança e, portanto, é muitas vezes penosa, sendo distintas de atividades lúdicas ou de processamento automático, características da vida cotidiana”. É na escola que o educando precisa “[...] aprender a encontrar satisfação e realização no

exercício intelectual e não na ação disciplinada. Assim, o prazer não se confunde com entretenimento ou lazer, é fruto do trabalho”.

Essa ideia se contrapõe à proposta do que Britto (2009, p. 26) denominou de “pedagogia do gostoso”, que, em suas palavras, foi uma invenção equivocada de pedagogos subjetivistas herdeiros do pensamento liberal e neoliberal e que se conformam a relativizar e “[...] demonstra ser um dos elementos facilitadores de comportamentos reprodutores, reforçando fórmulas estereis de educação, limitadas aos modos de ser estabelecidos pelo senso comum da cultura de massas”.

Outro julgamento acerca da leitura muito em voga na escola, apesar de inúmeros estudos a respeito, é o de que a leitura é um meio de obter informação, conhecimento. No sentido, de que se lê para melhor escrever, para melhor ler em voz alta, para melhorar o uso e aquisição de vocabulário, para aprender regras gramaticais, ortografia e para acessar o conhecimento. O que acaba por provocar nos leitores o desgosto pela leitura, uma vez que não permite, quando o assunto é a leitura da literatura, uma posição menos desconfortável do que a obediência às regras. Não que a leitura realizada na escola ou fora dela não tenha propósitos. A leitura é um meio, segundo Silva (2003, p. 32), e, também, “[...] um processo para o cumprimento de determinados propósitos estabelecidos pelos organismos de socialização dos jovens e/ou pelos próprios leitores”. Para o autor “[...] uma ‘boa’ leitura pode transformar as nossas visões sobre múltiplos aspectos da realidade social”.

Geraldi (2013, p. 171-173) destaca que o leitor pode recorrer ao texto com o propósito de buscar uma resposta a uma determinada pergunta ao que denominou de “leitura-busca-de-informações”, pode ir ao texto, simplesmente, para escutá-lo e, assim, “[...] retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia [...]” o que, segundo ele, pode ser entendido como “leitura-estudo-do-texto” e, ainda, pode ir ao texto “[...] nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para *usá-lo* na produção de outras obras, inclusive outros textos” essa é a “leitura-pretexto” e, por último, afirma que o leitor pode ir ao texto “[...] sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo [...], sem pretender usá-lo [...]” é o que ocorre na “leitura-fruição”.

A leitura serve, então, a alguns propósitos, mas como encará-la na escola? Como obrigatoriedade, trabalho, resposta a propósitos, processo? Compreendida como processo, a leitura pode ser assumida como “[...] uma tarefa pesada,

estafante, estressante [...]” e que, gradativamente, leva “[...] o leitor a se desviar dos livros ou de todas as situações em que tenha que interagir com textos escritos”. As escolas, muitas vezes, “[...] artificializam tanto esse trabalho que ele passa a ser um verdadeiro fardo aos estudantes [...]” (SILVA, 2003, p. 62).

Além de artificializar, há ainda o processo de quantificação, de avaliação do rendimento de leitura que deve ser feito, mas o que deve mudar é a forma como educadores e educandos compreendem e participam desse processo.

Retomando a classificação de Jouve (2002), a leitura é também um “**processo argumentativo**”, ou seja, independente de ser um texto informativo ou literário, o leitor, ao aproximar-se, sempre é convidado a participar, a assumir uma posição perante o que lê e, conseqüentemente, sempre estabelece relações com outros textos com os quais teve contato.

O “**processo simbólico**”, o último dos cinco processos - “neurofisiológico”, “cognitivo”, “afetivo”, “argumentativo” -, é assim descrito pelo autor:

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite (JOUVE, 2002, p. 22).

Ao agir assim, ao aceitar ou recusar pontos de vistas, o leitor possibilitará uma atuação mais intensa da leitura em seu mundo, mas, para realizar-se totalmente, há que se unir, como desejava Freire (1989), a leitura da palavra à leitura da “palavramundo”.

A leitura da “palavramundo” acontece antes da leitura da palavra. Acontece quando olhamos para a realidade que nos cerca e que nos constitui desde a infância. Primeiro aprendemos a ler o mundo a nossa volta, e jamais perdemos essa capacidade, para só depois, quando adquirimos a escrita, na escola, passarmos a ler a palavra escrita que pode acontecer quando crianças ou na idade adulta.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, s/p).

Assim, a leitura do mundo e da palavra estão no mesmo nível, uma vez que uma depende da outra. Ao lermos a palavra, lemos o mundo para nos entendermos, entendermos o outro e o contexto no qual estamos inseridos. Ao ler o mundo necessitamos da palavra para, da mesma forma nos entendermos, entendermos o outro e o contexto. Ao ler um texto, estabelecemos relações com leituras e experiências de vida e de leitura anteriores.

Talvez a 'leitura do mundo' que precede e alimenta com substância concreta a leitura da palavra escrita, como quer e propõe Paulo Freire, [...] seja mais potente para analisar, compreender e/ou, se quiserem, 'sentir' na própria pele as contradições da realidade [...]. Esse tipo de leitura talvez seja capaz de estimular o surgimento de contestações maiores, gerando contrapontos concretos ao regime de privilégios, como é o caso, por exemplo, dos movimentos dos sem-terra, sem-teto, sem-escola, sem-emprego e outros 'sem' que põem a nu todos os processos de exclusão social, todas as terríveis desigualdades do Brasil de hoje (SILVA, 2003, p. 11).

Como a leitura da “palavramundo” acontece em um movimento social como o MST? Só aqueles considerados alfabetizados são capazes de realizar essa leitura?

No contexto do MST e em minha vivência com educadores e educandos das Escolas Itinerantes, entendi que a leitura da “palavramundo” acontece nos mais diversos momentos, nas caminhadas, nos eventos de formação, na ocupação de uma área improdutiva, no cotidiano do acampamento, nas reuniões, nas místicas e em outros espaços e tempos nos quais há socialização de vivências, experiências e práticas pedagógicas. Ações que envolvem a todos, alfabetizados e não alfabetizados, crianças, jovens e idosos. Todos se percebem, nesse Movimento, uns de maneira mais consciente que outros, mas todos conseguem se perceber e perceber o outro e a relação com o mundo em que estão inseridos. E da capacidade de se perceber no mundo é que se manifestam as lutas por direitos a terra, à educação, enfim, permite que as contradições da vida venham à tona.

E a Escola Itinerante, qual é o seu papel na promoção da leitura da “palavramundo”? Na escola, a leitura é proporcionada no momento de construção dos “barracos sala”, no momento da reunião para decidir quem é o educador, no momento de organização do espaço da escola no acampamento. Momentos em que a comunidade é convidada a pensar coletivamente sobre a escola e o seu contexto.

No caso dos educandos, a escola procura valorizar as situações que ocorrem no acampamento, uma brincadeira, uma marcha, uma mística, uma desocupação, a itinerância da escola. Momentos reais, momentos de vivência que dão significados às palavras como acampamento e assentamento, ocupação e desocupação, produtividade e improdutividade, escola e Escola Itinerante, itinerância, campo, mística. Ganham significado, porque compõem a realidade vivenciada, e, não importa o nível de escolaridade, as leituras das contradições cotidianas acontecem.

Dessa forma, ocorre o que Silva (2003, p. 60) denomina de “leitura significativa”. Ela é capaz “[...] de me situar melhor no meu próprio espaço, no meu próprio chão, seja ele sertanejo ou urbano ou nos dois juntos”. A leitura “[...] pode potencializar percepções de aspectos que talvez a minha própria vista não tenha percebido ao olhar para a realidade” (SILVA, 2003).

Portanto, ao falar em leitura e, sobretudo, nas leituras realizadas a partir do pertencimento ao movimento social, MST, é preciso pensar não em uma leitura da palavra pura e simplesmente, mas na leitura da “palavramundo”, na leitura da palavra contextualizada, que assegurará a constituição do sujeito consciente que, ao realizar a experiência da leitura, estará realizando a “experiência de se pensar pensando o mundo” (YUNES, 2002, p. 25).

As práticas de leitura são objeto desta pesquisa, e as abordo pela ideia de prática como a compreendo a partir do dialogo com Vázquez (2007) que interpreta as ideias de Marx acerca da “práxis”.

Segundo esse autor o termo “práxis” designa “[...] a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 2007, p. 30).

A práxis é, então, entendida por Vázquez (2007, p. 394) “[...] como atividade humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. Mas nem toda atividade é uma práxis (VÁZQUEZ, 2007, 219).

Há três formas de práxis, a produtiva, a artística e a política, de acordo com o autor, mas o exercício de cada uma delas deve sempre estar atrelado à teoria, pois, se assim não for, será entendido como “praticismo”. Contudo, a teoria não

pode se sobrepor à prática, há que existir um equilíbrio, uma vez que são interdependentes e ao mesmo tempo, autônomas (VÁZQUEZ, 2007).

Durante as leituras dos autores, cujas ideias ajudam a discutir a temática, observei diversos termos utilizados para identificar as práticas de leitura, as maneiras de ler, os modelos (CHARTIER, 1999), formas de ler, tipos de leitura, ato de ler (MANGUEL, 2002; FREIRE, 1989), práticas de leitura voltadas para a leitura da literatura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999), ensino da leitura e práticas de leitura voltadas para a escola (SILVA, 2003, 2005).

Ainda na revisão bibliográfica na Biblioteca Digital, verifiquei que os pesquisadores recorrem a termos como estratégias de leitura e procedimentos de leitura ao lado das práticas de leitura, com um índice de recorrências significativo. Das 143 pesquisas levantadas, aproximadamente 26 utilizam a terminologia práticas de leitura.

Chartier (1999, 2001) demonstra, em alguns momentos, as práticas de leitura realizadas no percurso da história e afirma, ainda, que “A história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história da liberdade na leitura” (CHARTIER, 1999, p. 78). Deste ponto em diante, ele considera que as imagens das práticas de leitura, já que sua análise acontece a partir de gravuras, quadros, fotos, começam a ser menos controladas e mais desordenadas, livres. Deixam de ser legítimas e tornam-se espontâneas. Chartier (1999) faz tais afirmações, pois até o século XVIII as imagens retratadas de leitores e de suas práticas apontavam para práticas controladas, realizadas no interior de gabinetes e só depois começam a ser representadas ao ar livre e em ambientes da casa como no quarto, por exemplo. Fato que ocorre com o advento do jornal impresso. Seu formato, volume, tamanho permitem que seja levado e lido em qualquer lugar e a qualquer hora.

Chartier (1999) também menciona as práticas de leitura realizadas em sociedade, como a leitura em voz alta. As práticas dependem de uma série de outros aspectos, como o lugar social e político, o tipo de material em que o texto está disponível – rolo ou digital. Há, ainda, apontamentos acerca das práticas de leitura autodidatas, pessoal, entre outras, e que apontam para o fato de que elas são alteradas, de acordo com o momento histórico.

As práticas de leitura realizadas com a disseminação da *internet* abrem possibilidades para outras práticas, como, ler um autor clássico, por exemplo,

Machado de Assis, em um *tablet*, ler um texto jornalístico que adquiriu o formato de um hipertexto.

Na mesma perspectiva histórica de Chartier (1999, 2001), Manguel (2002) disserta a respeito das práticas de leitura, como atos de leitura. O autor ao construir seu texto, intercala aspectos relacionados à leitura, mas não perde de vista a escrita, os livros, as bibliotecas e os leitores.

Manguel (2002, p. 78) reúne exemplos de práticas de leitura muito particulares, como a de Santo Ambrósio, que privilegiava a leitura silenciosa e individual, exemplos como de Santo Agostinho e Cícero, que compreendiam a leitura como uma “habilidade oral”; e outros, como o filósofo Sócrates e Santo Tomás de Aquino que acreditavam que a leitura estava relacionada a um intenso processo de memorização e que “[...] os livros eram auxílios à memória e ao conhecimento, mas os verdadeiros eruditos não deveriam precisar deles”.

Contudo, Manguel (2002, p. 85) afirma que, para praticar a leitura, seja silenciosa ou em voz alta, é necessário aprender a ler e que “[...] os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização [...], como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso”.

Nesse ponto, e relacionada aos métodos de aprendizagem, entra em cena a instituição escolar. No século XV, utilizava-se o método conhecido como escolástico, que consistia em impor aos educandos, à custa de muito trabalho e sofrimento, critérios preestabelecidos e previamente aprovados. Quanto ao ensino da leitura, “[...] o sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno que de sua inteligência” (MANGUEL, 2002, p. 93). Mais tarde, a escola assumiu um novo método de ensino da leitura, em que os educandos poderiam levar à discussão os textos que liam, mas a interpretação ainda era pré-determinada pelos educadores. É nesse contexto que se origina a proposta de que há uma leitura “correta” a ser feita. Na tentativa de quebrar com tal conceito, Manguel (2002) demonstra que existem textos e autores que podem ser lidos de diferentes formas e, portanto, não há uma leitura “correta”, mas leituras possíveis.

Outra prática de leitura apontada pelo autor é a leitura de imagens. Para tanto, Manguel (2002) recupera o exemplo de vida de São Nilo, dedicado a facilitar o acesso de analfabetos aos textos bíblicos. Com esse propósito, São Nilo mandou desenhar nas paredes da igreja, figuras e passagens bíblicas. Acreditava que elas

facilitariam e levariam seus observadores à compreensão. Com o passar do tempo, os desenhos foram substituídos por vitrais, quadros, enfim, uma série de outros materiais. Para completar seu exemplo, o autor lembra-se da existência de uma bíblia pensada e produzida para os pobres, a qual era formada por imagens e pequenas legendas.

No que se refere à leitura de imagens e sob uma perspectiva contemporânea, Almeida Júnior (2000, p. 15) entende que é necessário, no âmbito educacional, refletir sobre “[...] a alfabetização para a leitura de imagens [...]” e chama a atenção para o fato de que, “[...] as condições de infra-estrutura das escolas e o despreparo dos professores no uso de meios audiovisuais” pode limitar sua efetivação nesse ambiente.

Mas essas questões, de acordo com Almeida Júnior (2000, p. 14), não podem retardar “[...] a discussão epistemológica a respeito de uma orientação aos educadores para que aprendam primeiro, e possam ensinar depois seus educandos, a ler as imagens encontradas nos mais diversos ambientes à sua volta”, por exemplo, de acordo com Carneiro e Manini (2009, p. 386), “[...] a leitura de um espetáculo musical, teatral; ou a leitura de uma paisagem, de uma obra de arquitetura, um anúncio publicitário [...]”, da mística, da marcha, da ocupação esses são outros formatos de leitura e que podem ser entendidos como “[...] ‘leituras de mundo’, do que é ocasional, espontâneo, que parece não depender de uma necessidade cognitiva”, de forma geral, exigida pela escola.

A leitura de imagens é polissêmica e permite a interpretação livre o que, de certa forma, diverge da proposta de leitura da educação formalista que “[...] pretende o pensamento convergente e a imagem propõe a leitura divergente [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 2000, p. 16).

Romper com a ideia de que há uma “única leitura”, abrir espaço para outras “leituras de mundo”, atender às “exigências de uma percepção sinestésica” (ALMEIDA JÚNIOR, 2000, p. 18) imposta pelos meios de comunicação. A escola está preparada para atender a isso?

De acordo com Almeida Júnior (2000, p. 18), a escola só sabe responder de modo cartesiano, ou seja, ainda, utiliza “[...] métodos de racionalização das informações segundo parâmetros estritamente linguísticos e não em sintonia com as solicitações do novo ambiente cultural [...]” atitude que não atende às expectativas de educadores e educandos. O autor lembra, também, que há tentativas de se

promover a leitura de imagens dentro da escola, mas as critica afirmando que os equipamentos e as técnicas introduzidas para o trabalho com as imagens são meramente para a “[...] complementação do ensino, que continua predominantemente oral e escrito”. E nesse sentido, não “[...] despertaram ainda para a potencialidade centrífuga da imagem como interface para o mundo, do potencial da imagem de constituir-se em um hipertexto, [...]” no qual educador e educando tenham condições “[...] a partir do exercício da imaginação e da vivência dos participantes, empreender leituras divergentes e produzir um texto próprio de modo a explicar o mundo revelado pela face da imagem, a face da visibilidade social” e, assim, possam deixar, apenas, de reproduzir informações e leituras.

Para Almeida Júnior (2000, p. 19) a imagem “[...] deve ser incorporada à educação formal [...] como ingrediente estruturador do pensamento, da linguagem e da própria comunicação pedagógica”.

Para que a leitura da imagem se concretize, na escola e fora dela, há que se compreender que os textos não verbais e os verbais são fontes de informação diferentes e, por esse motivo, “[...] dependem de habilidades diferentes no ato da leitura. [...] a leitura do texto verbal é linear, progressiva [...], a leitura das imagens é descritiva e não possui uma ordem estabelecida” (CARNEIRO; MANINI, 2009, p. 386).

Há que se compreender, ainda, que as imagens constituem elementos estruturantes da cultura “[...] e, portanto, parte importante das transformações culturais contemporâneas” (PARAÍSO, 2008, p. 109). A autora acrescenta “[...] as imagens são, na contemporaneidade, elementos importantes tanto para dar visibilidade a certos elementos das culturas como para produzir e divulgar significados culturais” (PARAÍSO, 2008, p. 115).

A leitura em voz alta também é referenciada por Manguel (2002)

[...] a cerimônia de ouvir alguém ler sem dúvida priva o ouvinte de um pouco de liberdade inerente ao ato de ler – escolher um tom, sublinhar um ponto, retornar às passagens preferidas –, mas também dá ao texto versátil uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma experiência no espaço que ele raramente tem nas mãos volúveis de um leitor solitário (MANGUEL, 2002, p. 147).

Manguel (2002) e Chartier (1999) lembram que as mudanças nas práticas de leitura – extinção de algumas e surgimento de novas – têm relação com os formatos

em que os registros escritos são produzidos – livros, jornais, textos digitais. Essas tecnologias também obrigam, por exemplo, à criação de escrivaninhas, púlpitos, cadeiras, iluminação, tela do computador, entre outros aparatos que auxiliam na leitura. A essas transformações, são agregadas as ideias de valor, comercialização e organização e outras que permitem ao leitor o contato com os livros, que se popularizam e conferem, assim, novas imagens à leitura, como prazer, conhecimento e poder.

Com a multiplicidade de tipos de materiais impressos – livros grandes e pequenos, jornais, revistas – a leitura passa a ser realizada a qualquer momento e em qualquer lugar. Na cama, no banheiro, no ônibus, entre outros lugares nos quais a atividade não era possível, uma vez que as dimensões do livro nem sempre permitia seu transporte e exigia um apoio. Essas facilidades conferiram à leitura uma característica mais estreita com o leitor que, na sua intimidade, tem a liberdade de ler o que quer.

Manguel (2002) também dedica atenção às práticas de leitura realizadas pelas mulheres, que, por muito tempo, eram proibidas de estudar e, portanto, de ler.

Esses dois estudiosos da leitura, Chartier e Manguel, ajudam a traçar e a entender como as práticas de leitura, a depender de quem, de onde, de como e do porquê ou por que se lê, são modificadas. Mas elas dependem sempre do leitor e do material em que são produzidas ou veiculadas. Cada leitor constrói sua prática de leitura, mas não sem interferência da família, do local em que vive e do movimento social em que está inserido, da escola que frequentou e/ou frequenta, das relações culturais e intelectuais que vivenciou.

A interferência da escola nas histórias de leitura é, sem dúvida, como constata muitos autores, como Lajolo (1982), uma influência direta e constante na vida do leitor. Muitas vezes, ela é a única a promover o acesso à leitura e, para tanto, os educadores apresentam e têm uma série de práticas de leitura que podem auxiliar de forma positiva ou negativa no processo de ensino e aprendizagem.

Para fundamentar essa discussão vou me ater às considerações de Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2008), que durante mais de trinta anos estuda a questão no Brasil. Suas contribuições são significativas para esse estudo, pois são construídas a partir da vivência do autor com educadores de diferentes regiões do país e partem também das inseguranças, dúvidas e anseios que perpassam o cotidiano escolar do campo.

Ao se integrar ao contexto escolar, a leitura passou a ser ensinada como conteúdo. Assim, o ensino da leitura foi institucionalizado. Nesse processo, perdeu seu *status* natural e assumiu outros propósitos, como o preenchimento de fichas, resumos e avaliação. Talvez, frente a isso, seja mais coerente falar, como assinala Silva (2003), em “pseudo-ensino de leitura”. Ensina-se de tudo, menos a ler. A leitura deve ser entendida “[...] como um processo ou prática social que permite à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimentos sobre a realidade [...]” (SILVA, 1999, p.75), portanto, não deveria ser tratada, apenas, como mais um conteúdo a ser discutido e trabalhado em sala de aula. A leitura é condição de acesso ao conhecimento da “palavramundo” que almejava Freire (1989) e, assim, precisa extrapolar os muros da escola.

Segundo as considerações de Silva (2003), o ensino da leitura na escola começa de forma inapropriada nos anos iniciais, no processo de alfabetização,

[...] quando o professor inicia a entrada das crianças no mundo da escrita através do processo de alfabetização. Em vez de, pelo ensino significativo e coerente, [...] [levar o educando a] compreender melhor a realidade pela leitura, o professor permanece na própria letra, na esfera do livresco, onde os sentidos [...] [não se remetem] ao mundo e à vida. Assim, de atividade estruturante que é, a leitura torna-se uma ferramenta sem muita utilidade na vida, a não ser uma lembrança de uma tortura escolar (SILVA 2003, p. 21-22).

Essa lembrança tem construído no imaginário dos educandos, ao longo dos anos escolares, que ler não é bom, é cansativo, é uma tarefa escolar sem significado. E outras tantas imagens fortalecidas pelas práticas de leitura escolarizadas e pelos livros. Sobretudo os livros didáticos, que apresentam um considerável número de textos de diferentes tipologias, mas os apresentam, quase sempre, fragmentados e, de forma geral, acompanhados de atividades, como: “de acordo com o texto é possível afirmar que”, “qual o sujeito da oração”, “encontre no texto um exemplo de”, “escreva um comentário”, “resuma o tema do texto”, “quais são as informações mais importantes”, “qual o tema do texto”. O texto torna-se, assim, pretexto para o ensino de outros conteúdos relacionados à aprendizagem da língua materna.

Todavia, nas palavras de Lajolo (1982, p. 52):

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escrita. No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes.

O ensino da leitura deve se dar em ambiente livre, sem obstáculos. Entretanto, para Ferreira (2001), estamos instalados, historicamente, em uma cultura grafocêntrica, que entende os educandos como “detetives”, como aqueles que devem procurar na leitura a doação de bens. E assim, os educandos acabam por construir uma imagem da leitura de caráter pragmático e produtivo.

A leitura não é pragmática, pode ou não vir a ter um objetivo, mas quem irá determiná-lo nem sempre será a escola, nem sempre será o educador, mas pode vir a ser o educando, o leitor ou, até mesmo, o meio no qual está inserido.

Sem dúvida o ensino da leitura está em grande parte atrelado às concepções de leitura reducionistas, e, talvez, uma possível mudança na perspectiva do ensino possa ser construída se a escola e os profissionais da educação que nela atuam procurarem, em primeiro lugar, pensar e conceituar a leitura de uma forma mais humana e menos pragmática e, em segundo lugar, olhar para as funções da leitura. Sob esse aspecto, Silva (2003, p. 44) aponta duas funções: a primeira é denunciar as discordâncias existentes nos discursos “[...] homogeneizadores, estereotipadores, xenofóbicos e discriminadores, que tentam mascarar as raízes primeiras das desigualdades e dos privilégios existentes entre os povos do planeta”.

Quanto à segunda função, deve pôr em evidência e contestar a multiplicação “[...] histórica dos binarismos e das dicotomias [...]” (SILVA, 2003, p. 45) que insistem em nos caracterizar em negros e brancos, ricos e pobres, oprimidos e opressores, que insistem em opor campo-cidade, centro-periferia. O rompimento das dicotomias é o caminho para o aprendizado do respeito à diversidade cultural.

Ao cumprir essas funções dentro da escola, a leitura se presta a uma função maior que é a função social de denunciar, evidenciar, contestar, propor, refletir, humanizar. Mas, de acordo com Silva (1986), essa função e, em minha opinião as demais, estão prejudicadas e não conseguem se realizar de forma plena na escola, porque a leitura, na sociedade brasileira, é entendida como privilégio e não como uma questão de direito. Para garantir o *status* de privilégio e todos os demais que o

acompanham, a classe dominante, por meio de diferentes manobras políticas, bloqueia o acesso aos livros e, também, “[...] distorce e fragmenta o conteúdo das obras de modo que a gênese dos fatos do real não seja descoberta através da leitura” (SILVA, 1986, p. 15).

E a partir dos discursos veiculados, das “manobras políticas”, por meio de propagandas e programas é incutido, no imaginário da sociedade, que há uma crise da leitura, que o sujeito é incapaz de ler, que há um desgosto pelos livros, isso é a forma de garantir a ideologia dominante e a

[...] manutenção da organização social vigente. Dentro desse esquema, a própria definição de leitura sofre distorções agudas, sendo confundida com processo de alfabetização e comunicação, decodificação de sinais gráficos, tradução de símbolos escritos em símbolos orais, aprendizagem de normas gramaticais, identificação de estilemas literários, confecção de fichas padronizadas de compreensão, etc (SILVA, 1986, p. 16).

E diante das concepções e definições de leitura distorcidas encontram-se o que Silva (2003, p. 56) denomina de “rituais” de ensino “[...] esperados pela sociedade no sentido de educar [de acordo com certos princípios, valores, concepções que podem auxiliar na educação formal das] novas gerações” e dentre eles há os “rituais” de ensino da leitura em relação aos quais o autor tece três críticas:

1. *Caráter postiço ou artificial do ensino*, ou seja, os estudantes são obrigados a deixar as suas experiências de vida em sociedade fora do espaço da sala de aula. A leitura se transforma numa rotina estafante, muitas vezes sem pé nem cabeça para quem a produz, servindo a propósitos outros que não a produção de sentidos para os textos. Daí, também, o aparecimento mais recente do conceito de *letramento*, indicando uma superação do conceito de alfabetização para chegar às práticas reais e significativas de leitura e escrita na vida das pessoas.
2. *Pobreza do contexto escolar no que se refere a livros e situações de leitura*.
3. *Professores despreparados para a orientação da leitura e dos leitores em processo de formação* (SILVA, 2003, p. 56-57).

Acrescento outra crítica, ou seja, a falta de bibliotecas escolares, públicas, de acervo e de bibliotecários capacitados para auxiliar educadores e educandos na realização de diferentes práticas de leitura.

Dentre os “rituais” de ensino da leitura estão as práticas de leitura, e elas levam a outros “rituais” que, de forma geral, estão relacionados ao conteúdo e aos livros didáticos. São práticas como ler em silêncio, ler em voz alta, retirar o sentido do texto, produzir um texto a partir da leitura. Não que essas práticas não sejam

legítimas e que não precisem ser realizadas de forma alguma. Elas devem sim ser práticas de leitura utilizadas, mas com cuidado e objetivos previamente estabelecidos. Mas, de forma geral são práticas controladas, direcionadas pelos objetivos de ensino e que, muitas vezes, não respeitam a liberdade do leitor. Assim, Lajolo (2000, p. 108) defende que a prática de leitura adotada pela escola tem de acontecer em um “[...] espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro”.

O ensino da leitura pode até ser considerado por muitos estudiosos como livresco, mas falar em ensino livresco em uma realidade escolar em que as opções de livros são reduzidas é uma falácia. O ensino da leitura na escola é textual. E pela dinâmica em que são apresentados os textos, quase sempre recortados, fragmenta-se também o contexto, a realidade, sem esquecer que os autores e o contexto histórico são pouco trabalhados em sala de aula. Assim, a prática mais efetivada nas escolas é, nas palavras de Silva (2003), o “desler”, ou seja, “[...] o sujeito não lê e deslê aquilo que não leu, o que dá na mesma. Isto ocorre porque as lições de leitura são enfadonhas e, na maioria das vezes, destituídas de sentido para os estudantes” (SILVA, 2003, p. 19).

Ele também aponta alguns equívocos no ensino da leitura, como

[...] o ensino exclusivo de normas lingüísticas em vez de práticas concretas de leitura e escrita, [...] o ritual de ensino da leitura vai perdendo a sua razão primeira, que é a de gerar autonomia e independência crescentes dos estudantes em relação aos diferentes tipos de textos que fazem parte do mundo da escrita, ou seja, fazer com que os estudantes se dirijam para o domínio de competências que os tornem leitores maduros, capazes de discernir as idéias veiculadas por diferentes portadores de textos e por diferentes configurações textuais em língua escrita (SILVA, 2003, p. 58).

Diante disso, como propor práticas de leitura e lições de leitura que tenham significado para os educandos? Como desenvolver práticas que lhes demonstrem que a leitura é, também, uma prática para se fazer fora da escola? Para tentar, minimamente, responder às indagações acredito que a escola, considerando o fato de que muitas vezes é a única forma de contato do sujeito com a leitura, tem de mostrar que a leitura existe para fora de seus portões e que faz sentido na prática social, tem de apresentar diferentes práticas de leitura para que o educando, a partir do conhecimento delas possa, ao levar em conta, por exemplo, o tipo textual,

determinar qual a melhor prática para se apropriar do texto. Além disso, a escola é o espaço, talvez, mais “democrático” de acesso à cultura existente em nosso tempo, apesar de permanecer com um formato que nem sempre possibilita a democracia, é nele que as dicotomias, os binarismos se encontram cotidianamente.

A escola é, nesse contexto, um local de formação cultural e deve expor os educandos a diferentes práticas de leitura. A leitura de um livro, por exemplo, é diferente da leitura de um texto jornalístico. Dessa forma, a escola tem de dar espaço para os livros e, não apenas para o livro didático e para os textos que o compõem, mas para os livros, pois “[...] um bom livro, [...] no diálogo da leitura me complementa, me constitui, é capaz de potencializar visões múltiplas sobre a realidade, humanizando-me cada vez mais” (SILVA, 2003, p. 26). Além desse aspecto, a leitura de um livro necessita de quem o lê, participação, atenção e recriação, ou seja, esse tipo de leitura exige uma forma de interação específica. E por isso o livro é um elemento imprescindível na formação cultural de todo cidadão (SILVA, 2003, p. 26).

Por todas essas considerações,

[...] a leitura, quando realizada de maneira frequente, rigorosa e significativa, pode nos permitir: - Caminhar pela cultura através das janelas da escrita. - Enxergar melhor os caminhos e construir novos caminhos para a nossa existência em sociedade. - Perceber crítica e objetivamente a nossa incompletude, o nosso inacabamento, a nossa inconclusão como seres humanos e como professores. - Aumentar o nosso poder enquanto cidadãos e participar ativamente dos rumos da sociedade (SILVA, 2003, p. 28).

Para isso é necessário que haja estratégias de promoção da leitura e de suas práticas dentro e fora do ambiente escolar, tais como: contação de histórias e tempo leitura em casa, na escola e na biblioteca, biblioteca da criança, assinatura de jornais e revistas, visita à biblioteca pública da cidade, grupo de leitura para troca de informações sobre livros (SILVA, 2003, p. 34) entre outras estratégias que colocam os educandos em contato com as práticas de leitura escolarizadas e não escolarizadas.

Outra possibilidade para se promover o acesso à leitura e às suas diferentes práticas pode se concretizar, como defende Silva (2003, p. 95), na ação pedagógica construtiva.

O caminho pedagógico a ser construído pela junção das bibliotecas escolares com a biblioteca pública deve ocorrer no ângulo do ler bem, ou seja, *levar as crianças e os jovens a lerem ordenadamente, seriamente, construtivamente a partir do domínio ou de incorporação de competências pelas práticas da leitura e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento de atividades seletivas diante de tudo aquilo que existe no mundo da escrita* [grifo do autor].

Ao lado dessas estratégias, o ensino da leitura dever vir acompanhado por uma concepção de leitura, por objetivos fundamentados na prática social e por um planejamento de leitura intencionalizado, tanto por parte do educador, quanto da escola e/ou da biblioteca escolar ou pública, pois o ato de planejar pode levar a observar e reconhecer aspectos da realidade que, muitas vezes, ficam camuflados, escondidos no cotidiano escolar, além de olhar atentamente para o perfil dos educandos.

Planejar é uma palavra presente no cotidiano escolar e do educador, mas nem por isso é um ato fácil de ser realizado. Requer, dentre outras ações, a pesquisa. Ao planejar unidades ou programas de leitura, o educador tem que se dispor a pesquisar e sintetizar os conhecimentos das diferentes áreas – filosofia, política, psicolinguística, literatura, didática – fundamentos que podem auxiliá-lo no momento do planejamento e lhe darão sustentação teórica para o ensino da leitura (SILVA, 2005, p. 79-80).

O ato de planejar exige muita pesquisa do educador. Não é e nem poderia ser um ato solitário, já que a escola é composta por um coletivo, e todos são potencialmente educadores de leitura. “Uma pedagogia que dê conta dos passos envolvidos no planejamento de leitura depende das concepções do professor a respeito da educação, da linguagem e da própria leitura” (SILVA, 2005, p. 80).

A partir desse momento coletivo que é o planejamento, os objetivos propostos para as práticas de leitura podem ser questionados e revisitados, para que possa ser pensado o tipo de leitor que se deseja formar, que tipo de leitura e para quê.

Ao final dessa reflexão uma questão, ainda, se faz latente: as práticas de leitura mudam, por exemplo, se muda o lugar cidade ou campo, escola urbana ou escola do campo?

De acordo com o referencial teórico até o momento apresentado, posso afirmar que as práticas de leitura podem mudar com os lugares, assim como, o

acesso à leitura, as intenções de leitura – particulares e coletivas –, a participação do sujeito na comunidade, os interesses coletivos e políticos em relação à leitura.

As práticas de leitura desenvolvidas na escola urbana e na escola do campo podem ser as mesmas, mas também posso levantar a hipótese de que os interesses e as intenções de leitura, em algumas Escolas do Campo, sejam divergentes, ao levar em conta, por exemplo, o contexto histórico e social no qual a escola está inserida, a participação da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem, no envolvimento com um movimento social do campo entre outros aspectos que podem influenciar a construção de propostas de leituras que visam à emancipação do sujeito e não à manutenção de discursos autoritários e mercadológicos.

5.3 SUJEITOS E AS PRÁTICAS DE LEITURA

Quando o assunto é ensino de leitura e, conseqüentemente, das práticas de leitura, três sujeitos estão envolvidos no processo: o educador, o educando e o bibliotecário e que têm no espaço da biblioteca momentos de contato. Todos trazem suas concepções e seu imaginário sobre a leitura, vivendo e vivenciando práticas de leitura em um mesmo ambiente, no qual se integram a escola, as IES, as regras, os discursos, os cursos de formação dos órgãos governamentais federal, estaduais e municipais que influenciam direta e indiretamente no planejamento e nas práticas de leitura.

5.3.1 Educador e Educando

O primeiro dos sujeitos envolvidos no processo da leitura é o educador. Nesse trabalho, não almejo dissertar acerca dos problemas vivenciados na carreira do magistério – baixa remuneração, jornada de trabalho, má formação –, questões que são exaustivamente discutidas por diversos pesquisadores e, entre eles, o próprio Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2008). Pretendo chamar a atenção para as práticas de leitura construídas a partir do trabalho do

educador. Para tanto, recorro a uma indagação de Silva (2005, p. 40) “Estaria o professor brasileiro educando objetivamente, concretamente os seus alunos para o domínio das diferentes práticas da leitura?”.

Traçar uma resposta para essa questão não é simples. A partir da pesquisa bibliográfica na BDTD, identifiquei que há entre as 143 pesquisas acadêmicas, 26 que dedicam atenção às práticas de leitura escolarizadas, como informado. Elas também apontam para a realização de processos rotineiros, como leitura silenciosa, em voz alta, cópia de práticas existentes em livros didáticos, o uso do texto como pretexto para rememorar e mencionar algumas.

Lajolo (2000), assim como Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2008), assinala a importância do papel do educador no incentivo à leitura. De acordo com a autora, os profissionais da educação, sobretudo, aqueles ligados ao ensino da leitura, devem ser leitores e bons leitores, precisam gostar de ler, ler muito e a aprender a odiar e amar certos livros e autores. A esse respeito Machado (2001, p. 119) afirma que, quando o educador se entende como leitor, leva para seu ambiente de trabalho, mesmo de forma inconsciente, dois elementos essenciais ao encontro com a leitura: “exemplo e curiosidade”.

Ao observar o educador, o educando poderá vir a gostar de ler, já que não é possível se ensinar a gostar de ler, porque a formação do gosto pela leitura relaciona-se a outras experiências intelectuais e culturais (BRITTO, 2009, p. 26). Na mesma sala de aula é possível encontrar leitores, leitores temporários e não leitores.

O educador nem sempre se vê como leitor e, por consequência, também não vê seus educandos como leitores ou possíveis leitores, que assim como ele podem odiar e amar certos livros e autores. Na escola o que muitas vezes acontece é que o educador “[...] seleciona textos para alunos sem fisionomia, simplesmente idealizados por si ou pelos autores dos livros didáticos (SILVA, 2005, p. 82). Isso pode ocorrer, por exemplo, por despreparo ou mesmo desatenção em relação aos educandos para os quais leciona. Acredito, ainda, que a rotina da sala de aula e a obrigatoriedade em cumprir com o currículo escolar não permite que o educador olhe para as características de seus educandos e, dessa forma, na busca por concluir em 200 dias letivos o conteúdo, normalmente, pensa objetivos e como atingi-los e não como incentivar e proporcionar a leitura em sala de aula e fora dela.

O educador, de forma geral, seleciona textos que, embora sejam decodificados quanto ao código escrito, nem sempre mantêm relação direta com a

vida e as necessidades dos educandos. Essa característica se aplica não só ao educador da disciplina de Língua Portuguesa, historicamente incumbido, pela escola e pela sociedade, de ser o responsável pelo ensino da leitura, mas também a todos os educadores que, independente da disciplina que lecionam têm a responsabilidade de trabalhar com a leitura. Para Silva (2004, p. 24), promover a leitura na escola é responsabilidade não apenas do educador de língua portuguesa, mas de todo o corpo docente. Falamos em diferentes esquemas pedagógicos “[...] centro de interesse, em interdisciplinaridade, em construção coletiva do conhecimento, em integração, sequenciação e unidade curricular [...]”, mas não as colocamos em prática.

Ao envolver o coletivo de educadores no ensino da leitura não haverá necessidade de ter um educador responsável pelo ensino da leitura e de suas práticas ou de uma disciplina específica com esse objetivo. As áreas do conhecimento exigem trabalhos com textos diferentes e que necessitam de práticas diferentes de leitura para serem apreendidos. Uma vez que o ensino da leitura fique restrito ao educador da disciplina de Língua Portuguesa, ele ensinará a seus educandos práticas para a leitura de textos literários, argumentativos entre outros gêneros textuais. E como fica a leitura de um texto, por exemplo, das áreas das ciências, da matemática?

Em minha vida acadêmica e profissional, ouvi educadores afirmando que, por pertencerem e lecionarem esta ou aquela disciplina, não têm a obrigação de indicar leituras, propor trabalhos escolares que aliem leitura e escrita, já que não é de sua competência ensinar Língua Portuguesa. Assim, deixam na maioria dos casos, por exemplo, de apontar a seus educandos problemas de ortografia identificados em uma avaliação escrita. Esses educadores parecem esquecer que, também, escrevem e se comunicam usando a Língua Portuguesa e que como educadores, o papel é contribuir com a aprendizagem, independe da disciplina lecionada.

Romper com essa justificativa é difícil. Os educadores, muitas vezes, também não leem e não escrevem e têm em seu imaginário, não por desejo próprio, mas por imposição escolar e acadêmica, que a leitura é uma prática a ser realizada na disciplina de Língua Portuguesa, que está ligada à leitura da literatura e à correção ortográfica e gramatical e, portanto, sentem-se despreparados para atuar nessa questão, uma vez que sua formação é outra. Segundo Silva (1999, p. 47) “[...]”

queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social”.

E para formar esses leitores participantes da transformação social, na escola, os educadores podem incentivar os educandos a exporem suas experiências de vida e de leitura. Mas, de forma geral, a escola pouco tem oferecido alternativas para que eles tomem tal atitude. Os objetivos e as funções para o ensino da leitura nem sempre são explicitados. Há um conteúdo a ser cumprido e, no caso da leitura, o conteúdo está relacionado aos textos selecionados e colocados à disposição dos educandos, além dos dias letivos para serem cumpridos e outras situações que compõem os rituais escolares.

Para uma mudança da perspectiva há que se oferecer ao leitor a possibilidade de escolha de suas próprias leituras.

Ao ler, o aluno poderia relaxar... músculos... postura... raciocínio. Poderia abandonar a lógica e a linearidade impostas pela escola ao modo de pensar e conhecer. Na escola, o mundo vai das causas necessariamente às consequências, do começo ao fim, do mais simples para o mais complexo... do período preparatório ao exame vestibular... Tudo pedagogicamente programado... Seriado... Justificado.

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler ... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar.

Ao ler poderia ficar só. E ficando só, sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo.

Abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor. Sair do compromisso, da obrigação da ‘atividade’, escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade.

Ler se quiser. Quando quiser. Onde quiser. O que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar. Viver profundamente a ação de querer, experiência de prazer e de liberdade (PENNAC, 1997, *apud* SILVA LLM, 1986, p. 61-62).

Ao contrário, a escola, ao imprimir à leitura uma forma institucional, tem, ao longo dos anos, impedido que o educando atue por conta própria. Ele deve ler o que é considerado, canonizado como “bom”, deve ler para cumprir determinados objetivos, também, institucionalizados e não objetivos cunhados por si mesmo. Assim, o ensino da leitura ao invés “[...] de levar os alunos a um *conhecimento mais profundo da realidade* e a um *posicionamento crítico frente a essa realidade*, a

leitura escolarizada [...]” (SILVA, 1986, p. 40) serve a outros propósitos, como a memorização, oralidade e a gramática.

Diante disso, as propostas, por exemplo, de aulas de leitura, de momento da leitura realizada no ambiente escolar torna-se entediante, pois, de maneira alguma os direitos do leitor são garantidos, primeiro, porque na escola ele não pode “ler se quiser”, tem de ler e ponto. Segundo, que não é “quando quiser”, é tempo determinado. Terceiro não é “onde quiser”, é em um espaço também determinado. Quarto, não é ler “o que quiser”, é o que está disponível, é o que lhe foi sugerido e ou imposto. Quinto, não é “ler e desler”, é somente ler e ler dentro dos limites da interpretação verdadeira, ou seja, a do educador. Sexto é sim “ler e reler”, mas no sentido de que o reler é porque o texto é difícil e não foi compreendido ou porque a leitura oral não foi satisfatória. Sétimo, “ler tudo e ler pela metade”, sim ler tudo, mas nunca pela metade. Oitavo, ler “sem começar e sem terminar”, a leitura na escola deve sempre ter um início e um fim, deve começar nela e terminar nela. E em nono lugar “Viver profundamente a ação de querer, experiência de prazer e de liberdade”. É possível na escola?

Ao apresentar os direitos dos leitores e ao falar em liberdade de leitura não desejo enfatizar a ideia de que tudo, na escola, deve ser solto, de que não é necessário propor e exigir determinadas leituras e autores, mas para isso é preciso que haja planejamento e intencionalidade. Quero enfatizar que a escola também pode ser um local de liberdade e de criatividade e que nesse ambiente é o educador um provocador, um mediador de conhecimentos.

Para tanto, os envolvidos no processo de formação dos leitores, na escola, precisam perceber e compreender qual o leitor que se pretende formar. E se estão formando leitores com atitudes autoritárias e prescritivas, pois, e sobretudo, no âmbito escolar, as expressões “aprender a ler” e “ler para aprender” recebem o seu primeiro significado e apontam, inclusive, para as finalidades que devem ser alcançadas pelo trabalho pedagógico na área da formação e preparo de leitores.

Nesse sentido, “[...] um dos objetivos básicos da escola é de *formar o leitor crítico da cultura* – cultura esta encarnada em qualquer tipo de linguagem, verbal e/ou não verbal” (SILVA, 1997, p. 91).

Frente à escolha do educador e de seus objetivos, o leitor pode ser um “leitor-modelo³⁹”, segundo Umberto Eco (2001), e ou o “leitor empírico⁴⁰”, para Lajolo e Zilberman (1999), e outras concepções históricas ou contemporâneas que permitem compreender e visualizar as diferentes formas de se conceituar o leitor. O que importa é que o leitor formado na escola possa ser capaz de ler, independentemente do texto e da linguagem que tenha em mãos, o mundo e a si mesmo. Assim, entendo o leitor “[...] como um sujeito capaz de ler a palavra e o mundo, dentro de condições históricas específicas” (SILVA, 1997, p. 81) e a partir da leitura se compreenda como sujeito participante da história.

5.3.2 Bibliotecário e Biblioteca

O bibliotecário e ou atendente da biblioteca é um importante sujeito no processo de democratização da leitura.

Determinadas práticas de leitura dependem do ensino proporcionado diretamente por bibliotecários no espaço das bibliotecas. As competências para acesso aos textos desejados e as habilidades reorganizacionais de leitura colocam-se no bojo daquilo que os bibliotecários têm que ensinar para dar a sua cota de contribuição à formação dos leitores. Dessa forma, ao assumir criticamente a vertente pedagógica da sua profissão, ao lado daquilo que ela tem de técnico, tecnológico, e político, os bibliotecários nada mais fizeram do que abraçar apaixonadamente a grandeza e a complexidade do seu trabalho sociocultural. E nesse abraço, compreenderam criticamente as visões de mundo que os livros podem representar ao conjunto dos leitores (SILVA, 2005, p. 76).

Como “agente social”, “[...] o bibliotecário [...] executa tarefas educativas e pedagógicas no âmbito de sua prática” (SILVA, 1997, p. 70). Os bibliotecários conquistaram, por exemplo, espaço nas escolas, nas bibliotecas escolares e

³⁹ Leitor modelo “[...] e se assistir ao mesmo filme anos depois, mesmo assim talvez não consiga rir, porque cada cena irá lembrá-lo da tristeza que sentiu na primeira vez. Evidentemente, como espectadores empíricos, estaríamos ‘lendo’ o filme de maneira errada. Mas ‘errada’ em relação a quê? Em relação ao tipo de espectadores que o diretor tinha em mente – ou seja, espectadores dispostos a sorrir e a acompanhar uma história que não os envolve pessoalmente. Esse tipo de espectador (ou de leitor, no caso de um livro) é o que eu chamo de leitor-modelo – uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar. Um texto que começa com ‘Era uma vez’ envia um sinal que lhe permite de imediato selecionar seu próprio leitor-modelo, o qual deve ser uma criança ou pelos menos uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapole o sensato e o razoável” (ECO, 2001, p. 15).

⁴⁰ Leitor empírico “[...] destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual estabelece um diálogo, latente mas necessário” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 17).

públicas e romperam, por exemplo, com a imagem técnica que lhe é atribuída. Caracterizados, normalmente, como escreventes, almoxarifes com a única função de classificar e catalogar obras, cumprir o que as normas ditam. Para os educadores, “[...] o bibliotecário é ainda o guarda-livro [...] da seção de referência que, preso a quatro paredes, não tem muito a dizer sobre a educação dos jovens” (SILVA, 1986, p. 67).

Se fosse devidamente reconhecido e ouvido, o bibliotecário teria muito a dizer, talvez, não sobre a educação das crianças, jovens e adultos, mas sobre seus gostos de leitura, suas práticas de leitura, livros preferidos ou não, a frequência e o objetivo de procurar a biblioteca entre outros aspectos que, muitas vezes, o educador não consegue observar. E, nesse aspecto, sim, o bibliotecário teria muito a dizer e contribuir com a educação e a formação de leitores. Mas essa relação fica prejudicada, sobretudo, pela imagem que os educadores têm do bibliotecário e a imagem que o bibliotecário tem dos educadores. Os educadores, de maneira geral, desconhecem os acervos presentes nas bibliotecas e pouco orientam os educandos no que se refere ao “[...] uso objetivo dos seus serviços [...] insistimos na necessidade de fazer da biblioteca um componente básico do planejamento do ensino [...]” (SILVA, 1999, p. 112-113).

Os educadores ficam prejudicados pela dinâmica de trabalho, horário, propostas de trabalhos, falta de diálogo, enfim uma série de outros aspectos que não permitem ou permitem um contato superficial com o potencial da biblioteca e do bibliotecário em contribuir com o planejamento não somente das aulas de Língua Portuguesa ou dos momentos de leitura, mas com todo o coletivo escolar.

Nesse contexto, qual é a imagem que o bibliotecário faz de si mesmo? Estudos na área de Biblioteconomia têm, a partir do advento da era da informação e mais incisivamente no século XXI, discutido o papel do bibliotecário como um profissional da informação, rompendo com a imagem de que a função de bibliotecário é auxiliar as pessoas a encontrarem o que procuram e a estudar, arrumar e limpar as prateleiras, catalogar e organizar os livros em ordem alfabética, registrar tanto a entrada quanto as saídas de obras.

Essas afirmações são apontadas por Rodrigues (2013, p. 90-91), em pesquisa que objetivou verificar a imagem que o público, frequentador ou não da biblioteca, tem do bibliotecário.

Diante desse novo paradigma, a profissão de bibliotecário/profissional da informação é compreendida para além da organização e gerenciamento adequado dos recursos disponibilizados na biblioteca. Segundo Belluzzo (2011, p. 59-60) esses profissionais consideram “[...] que é preciso ir além e ser capaz de situar-se no centro da organização, sendo um elemento fundamental para a transformação e adequação desses ambientes às novas tendências e expectativas da sociedade”, entendem que só gerenciar de forma eficiente e eficaz o serviço de informação, não é mais suficiente.

Para atender às expectativas da sociedade o profissional da informação precisa ser competente em informação, ler, conhecer instrumentos de pesquisa e pesquisar, viabilizar o acesso à informação nos mais diferentes suportes, procurar formação continuada, estabelecer relações afetivas com os leitores, programar ações que possam auxiliar no processo de formação de leitores, entre outros aspectos formativos e humanos que ajudam a realizar a tarefa de formar leitores e de tornar acessível a informação.

Sobre essa questão, Rasteli e Cavalcante (2013, p. 166) afirmam que cabe ao bibliotecário, “[...] cuja finalidade é a formação de cidadãos leitores competentes e incluídos na sociedade”, inserir ao seu dia a dia “[...] competências que possibilitem uma nova visão do conhecimento, oportunizando mudanças para melhor entender e situar-se como profissional da informação”.

As autoras ressaltam que os bibliotecários devem ser compreendidos como mediadores de leitura e para tanto precisam buscar aprendizado permanente e a “[...] melhoria de suas qualificações e competências, envolvendo-se e colaborando com a crescente demanda evidenciada nos diversos segmentos da sociedade, a exemplo da escola e da biblioteca pública” (RASTELI, CAVALCANTE, 2013, p. 168-169).

Ao compreender seu papel político como profissional da informação, o bibliotecário escolar terá a oportunidade de contribuir de forma efetiva para com a formação do cidadão leitor e para com o trabalho político e pedagógico desenvolvido na escola.

Apesar das imagens distorcidas existentes entre educadores e bibliotecários, no âmbito escolar, e das dificuldades em se definirem as funções que cada um desempenha na formação de leitores, Silva (1986, 1993, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2008) tem percebido em suas conversas com educadores e

bibliotecários que há uma crença na didática de que ela poderia dar a resposta, pode dar a fórmula para resolver inúmeras questões que se põem quando se refere ao ensino da leitura e à formação do leitor.

Em termos de didática da leitura, tenho constatado uma expectativa de existência de um conjunto pré-fixado de habilidades e de métodos, que, aplicado em qualquer situação, magicamente desenvolve o famigerado 'hábito da leitura'. Dessa forma, tende-se a pressupor uma relação de causa-e-efeito entre, por exemplo, a 'hora do conto' [...] e o gosto pela leitura. Ora, esta é uma maneira simplista de ver as coisas, à medida em que qualquer método, procedimento ou atividade é sempre um meio para a realização de objetivos previamente delineados. Se os métodos forem tomados como fins em si mesmos, então teremos uma situação de mero passatempo, que de forma nenhuma pode ser qualificada de educativa. Por outro lado, ainda que a didática possa fornecer elementos teóricos para o encaminhamento do ensino ela não prevê toda a complexidade da prática pedagógica. Consequentemente, é de extrema importância que o modelo pedagógico adotado ou privilegiado seja adequado às características peculiares da região onde se situa a biblioteca e evite as adaptações artificiais de métodos e procedimentos didáticos e/ou o simples transplante de modelos alienígenas (SILVA, 1986, p. 76-77).

As “características peculiares da região” compõem observação importante, porque nem sempre esse aspecto é considerado.

Além disso, o distanciamento entre o bibliotecário e o educador coloca aquele em um papel secundário na formação do leitor. Dentro da biblioteca, cercado pelas quatro paredes com pilhas de livros distribuídos em estantes parece mais “[...] exercer um papel passivo, de mero entregador de livros, colocando-se fora dos circuitos de interlocução e de interação onde nascem os leitores e os gostos literários” (SILVA, 1999, p. 103).

Na situação das escolas públicas, os bibliotecários ou atendentes da biblioteca têm pouca ou nenhuma formação para atuar nesse espaço, quase sempre são educadores readaptados e, nesse caso, não importa a disciplina que lecionavam. Às vezes são profissionais administrativos, cujo tempo é dividido entre 20 horas na secretaria e 20 horas na biblioteca, e que apesar da “boa vontade”, não foram e não são formados para atuar no espaço. Eles são, simplesmente, realocados para suprir necessidades administrativas de falta de profissionais, quando essa falta é levada em consideração.

Nas bibliotecas públicas municipais, a realidade não é diferente, pois o “bibliotecário” tampouco tem formação específica. Na tentativa de apresentar dados estatísticos que confirmem essa afirmativa, realizei pesquisa bibliográfica junto à

Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) na qual utilizei como categoria de pesquisa “inclusão de bibliotecários”. O número total de trabalhos relacionados no site é 13. Dentre eles, 11 são escritos na década de 2000 (2006 a 2010) e versam sobre questões como: a inclusão e a formação de profissionais da informação com limitação visual, a formação do bibliotecário como agente cultural, o bibliotecário e a escola, inclusão informacional na biblioteca, entre outros temas que colaboram para a reflexão acerca da inclusão da profissão de bibliotecário nas escolas. Chamo a atenção para o fato de que apenas um dos trabalhos, “Políticas de inclusão de bibliotecários nas bibliotecas públicas municipais dos estados de Pernambuco e da Paraíba”, de Barbosa e Garcia (2008), apresenta dados estatísticos que apontam ser o efetivo de bibliotecários formados em Biblioteconomia que atuam em bibliotecas públicas nos Estados de Pernambuco e Paraíba, de acordo com o número de habitantes, menor que o almejado.

Como falar em política pública para a leitura nesse contexto?

A política pública para a biblioteca é a política do quase abandono, quase desprezo e do quase descaso; reproduz condições de precariedade, apenas aliviadas com o envio de alguns poucos títulos para compor o acervo desta e daquela biblioteca.

A escola e a biblioteca escolar são, em muitas situações, as únicas instituições, presentes em determinadas áreas, capazes de promover o acesso, mesmo que limitado, à leitura. São os casos de escolas localizadas em áreas periféricas das grandes cidades, no campo e nos pequenos municípios.

O descaso acontece porque, em termos de possibilidade, vivência de estudo e pesquisa, as bibliotecas ainda são compreendidas como apêndice secundário das escolas, e nem sempre as autoridades as levam em consideração. Assim, por vezes transformam-se em objetos de pouca ou nenhuma preocupação e investimento (SILVA, 1999, p. 109).

Quando a questão levantada é sobre a possibilidade ou não da “vivência de estudo e pesquisa” diante da situação, quase sempre precária na qual se encontram as bibliotecas escolares, pode-se observar que elas são subutilizadas pelos educadores e administradores. Servem, inclusive, como local ideal para punir educandos que chegam atrasados, que não têm disciplina em sala de aula, que não realizaram a tarefa em tempo hábil, e é vista como um local de aplicações de

medidas disciplinares. Assim, a biblioteca escolar ocupa um espaço secundário dentro da escola, destinado não à leitura, mas à punição. Logo, a biblioteca, cujo conceito está sempre relacionado à leitura, acaba por receber, contraditoriamente, um significado de punição. E, dessa forma, nutre a ideia de que ler não é bom, já que a leitura vincula-se a uma forma de castigo.

“Pesquisa” é outra palavra muito utilizada para se justificar a ida à biblioteca escolar. Mas que pesquisa é essa? O educador e o bibliotecário estão, realmente, preparados para ensinar, orientar os educandos a realizarem uma pesquisa? A biblioteca está, devidamente, preparada para receber educandos e educadores pesquisadores?

Na tentativa de responder às questões, remeto-me à escola em que fui formada e na qual fui formadora. Afirmo que o tipo e a prática de pesquisa na biblioteca, ainda, consiste em visitas, por um grupo de colegas da turma, no período contrário às aulas, olhar alguns livros, livros didáticos, encontrar textos que tratam de um assunto determinado, geralmente, pelos educadores de Língua Portuguesa, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, talvez, Artes, uma vez que as áreas de exatas, estranhamente, parecem não carecer de pesquisas bibliográficas. O grupo é, então, dividido, cada um escreve, ou melhor, copia um trecho, e o trabalho de pesquisa está feito. Quanto às outras duas indagações, ao olhar para esse mesmo contexto, é possível dizer que, muitas vezes, nem o educador e nem a bibliotecária estão preparados para assumir o papel de orientadores de pesquisa, uma vez que nem mesmo, e por diversas razões já conhecidas, educador e o bibliotecário ou atendente, também, não têm o hábito de pesquisar. Com o advento da *internet* e do *Google*, será que o professor e o bibliotecário estão preparados para orientar a pesquisa nesse ambiente digital? Será que as bibliotecas estão, devidamente, informatizadas para atenderem a essa demanda?

Pode ser que haja exceções, mas, de modo geral e a partir do conhecimento de algumas escolas da rede pública de educação é possível dizer que elas e as bibliotecas encontram-se precarizadas em infraestrutura, acervo, equipe de profissionais da educação, desde gestores até pedagogos, sem acesso à *internet*, sem um Projeto Político Pedagógico definido, sem um Regimento Escolar que garanta, minimamente os direitos da comunidade escolar.

Uma escola e uma biblioteca esquecidas pelo poder público que, de tempo em tempo, recebe alguma atenção, sobretudo, quando as paredes trincam, o teto

ameaça cair ou quando participa, muitas vezes, sem nem ter conhecimento, de projetos, programas, por exemplo, de leitura que encaminham de forma indiscriminada “baús”, “sacolas” de livros que nem sempre levam em consideração as especificidades do local e da comunidade o que, de certa maneira, caracteriza e perpetua a política de homogeneização dos sujeitos.

A biblioteca escolar é, portanto, uma questão social que, como tantas outras, é pensada em segundo plano.

Estatisticamente, são poucas as escolas que possuem uma biblioteca [...]. Na prática, a organização e instalação de bibliotecas escolares seguem o caminho inverso do bom senso: inaugura-se o prédio, coloca-se a escola em funcionamento e, depois de um longo tempo, alguém se lembra de que os alunos precisam de livros e ambientes adequados para ler e estudar. Apesar da consciência sobre a necessidade de uma biblioteca, ou não se encontra mais espaço para alojar um possível acervo, por ele não estar previsto no projeto arquitetônico do prédio, ou a idéia é postergada *ad eternum* devido à falta de apoio dentro e fora da escola. Assim, apesar da importância atribuída a uma biblioteca escolar para o processo ensino-aprendizagem, para o estudo, pesquisa e promoção da leitura, continuamos a bater em ferro frio, salivando em aula para os alunos copiarem os textos ou promovendo indiscriminadamente a indústria do xerox (SILVA, 1999, p. 109-110).

Diante desse panorama, fica difícil falar em promoção da leitura, acesso à leitura, biblioteca escolar, que mesmo reconhecida como um espaço importante dentro da escola, não recebe o devido tratamento. Assim como a escola, ela é dever do Estado que, na tentativa de responder publicamente à demanda e mostrar que cumpre com seu dever, têm promovido projetos, programas que assumem um caráter paliativo e que não pertencem a uma política. E, assim, de projeto em projeto, de programa em programa, as bibliotecas escolares são de tempo em tempo lembradas.

Uma das últimas lembranças a respeito da biblioteca escolar foi a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sobre a universalização das bibliotecas em instituições de ensino do país.

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo

sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998 (BRASIL, 2010)

Para formar leitores não são suficientes ações momentâneas e pontuais, é preciso um trabalho intenso dos governos federais, estaduais e municipais no sentido de manutenção das bibliotecas, e que elas sejam reconhecidas pela comunidade escolar como uma construção histórica.

No caso das Escolas Itinerantes é a própria comunidade escolar que põe mãos à obra para manter a biblioteca escolar. E promove, para isso, coletas de livros, rifas entre outras campanhas para proporcionar aos educandos uma diversidade de textos e um local adequado.

É bem verdade que um número não muito significativo de escolas brasileiras, através de esforço próprio e/ou recebimento irregular de livros e materiais de referência, conseguiu formar suas bibliotecas. As poucas que conhecemos *não* se colocam no centro da aprendizagem dos estudantes, mas sim na ‘periferia’ desse processo, sendo acionadas e dinamizadas, de quando em quando, ao sabor do trabalho de um ou outro professor mais idealista. Daí a sua função de apêndice secundário do currículo ou, o que é ainda mais comum, de mero embelezamento decorativo das instituições escolares, ficando trancafiada e distante, dificultando o acesso dos leitores (SILVA, 1999, p. 111).

O fato de as Escolas Itinerantes estarem ligadas a uma Escola Base impede que sejam contempladas diretamente pelo Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), pois não estão cadastradas no Censo Escolar, condição para participarem. Os educandos são contabilizados no Censo, uma vez que estão matriculados na Escola Base; assim, quando esta escola recebe obras dos programas do governo, os educandos são contados como da Escola Base e não como educandos de nove estabelecimentos distintos, uma vez que as Escolas Itinerantes funcionam como uma “extensão” da Escola Base. Esta é responsável por receber e distribuir às Escolas Itinerantes o material didático encaminhado pelo MEC ou pela Secretaria de Estado da Educação. A entrega do material é realizada em momentos de formação ou em reuniões na Escola Base, uma vez que ela não dispõe de recursos financeiros para entrega-lo nas Escolas Itinerantes. Esse processo de entrega pode

levar meses até ser concluído e os educandos muitas vezes não recebem, , em tempo hábil, por exemplo, os livros didáticos entre outros materiais.

As Escolas Itinerantes, em todo o país, são exemplos de escolas que têm a biblioteca escolar como um espaço de luta, conquistada pela comunidade, possuem uma trajetória histórica marcada pela luta e que podem, portanto, romper com a perspectiva hegemônica que geram na área.

No acampamento, a escola e a biblioteca escolar são “patrimônio” da comunidade, são construídas pelo trabalho coletivo. Além disso, os espaços são utilizados para outros momentos coletivos do Movimento como reuniões e atividades culturais. Enfim, a escola e a biblioteca escolar, no contexto das Escolas Itinerantes, participam ativamente da vida cotidiana. Assim, suas bibliotecas podem ser consideradas, com alguns limites, como um local de convivência cultural ou um centro de informação (MILANESI, 1986). Essa concepção, relacionada com as reflexões de Silva, permite um amplo espectro de possibilidades da biblioteca escolar

[...] como o cérebro da escola, ou seja, o local de onde partem os movimentos básicos em direção à recriação ou criação do conhecimento, servindo a professores, alunos e comunidade. Caso seja definida desta maneira, a biblioteca deixa de ser um complemento ou instrumento secundário de trabalho, transformando-se num recurso básico para as decisões curriculares, permitindo a atualização pedagógica dos professores, a aprendizagem significativa dos estudantes e a participação da comunidade em termos de indagações várias. Por outro lado, e ainda dentro desta concepção, os recursos disponíveis passam a fazer parte do planejamento de ensino e das diferentes disciplinas, o que envolve, certamente, o estabelecimento de objetivos específicos para as visitas dos alunos à biblioteca. Sem uma previsão criteriosa e alicerçada em propósitos bem definidos, a utilização das bibliotecas (públicas ou escolares) pode se transformar em tarefa inútil, contribuindo mais para o desgosto pela leitura do que para o crescimento cognitivo dos estudantes (SILVA, 1999, p. 112).

Para que isso aconteça, é necessário um envolvimento da comunidade escolar, do bibliotecário e ou atendente e do Estado.

Quanto à constituição do acervo, duas situações são visíveis na escola, ou esperam-se as propostas do Estado ou fazem-se campanhas para arrecadação de livros. E o potencial de escrita, sistematização dos educandos e educadores da escola, da comunidade escolar, quando vai ser aceito como acervo na biblioteca escolar?

De acordo com Silva (1999, p. 113), a biblioteca tem que abrir espaço para a participação dos educandos na consolidação do acervo de leitura e “[...] fugir de

esquemas paternalistas ou esperar indefinidamente por um recurso pedagógico que nunca vem”.

A construção histórica e de pertença da biblioteca ocorre a partir dos registros escritos por quem vivencia esses momentos, talvez não seja considerado literatura, talvez não receba reconhecimento acadêmico, mas representam uma parcela da história, não só do acampamento como local, mas dos sujeitos que compõem o acampamento e o Movimento.

Ainda na esfera dos acervos, temos defendido a idéia de que a biblioteca deve preocupar-se com a memória histórica da escola e da comunidade que a circunda. De fato, as marcas e as realizações deixadas por ela no seio comunitário precisam ser devidamente registradas no sentido de permitir a sua apropriação pelas novas gerações de estudantes e pelos novos professores que ali se deslocam a fim de realizar o seu trabalho. Dessa forma, ganhando estatuto e projeção históricos, a escola deixa de ser um mero ‘prédio’, vazio de significação para quem dela participa. Não estamos falando somente em estatísticas e datas, mas do registro e disseminação das produções, intervenções, participações de alunos e professores, bem como dos movimentos ocorridos na comunidade. Por que não envolver os alunos num grande levantamento sobre a Geografia, Sociologia, Economia, Antropologia e outras características do bairro [acampamento, assentamento], transportando as informações para a biblioteca da escola? Por que não transferir os trabalhos e produções dos alunos para o acervo da biblioteca? Por que não pesquisar a memória dos antigos professores da escola e dos representantes da comunidade, transformando os depoimentos em material útil e significativo em termos de circulação e estudo? Esses tipos de referenciais talvez sejam mais ricos em termos de significação do que muitos materiais ‘importados’, que nada dizem à experiência e às necessidades reais dos usuários (alunos, professores e comunidade). Com uma certa dose de boa vontade e definindo o acervo como o registro das experiências vivas da comunidade, não é muito difícil estruturar uma biblioteca escolar dinâmica e útil (SILVA, 1999, p. 113-114).

Se essa for a posição assumida pela escola e pela biblioteca escolar, em breve o acervo ganhará em número, mas isso não caracteriza que ele seja útil. Para isso, é preciso a atuação do bibliotecário para realizar o tombamento do material, classificação, catalogação e dinamizar a circulação sempre em relação com o corpo docente e discente e promover “[...] a ligação com as necessidades da comunidade. Sem essa integração, [...] é quase certo que a biblioteca escolar peque e pereça pela descontinuidade e pelo isolamento” (SILVA, 1999, p. 114).

O atendimento do bibliotecário não deve ficar restrito a uma única tipologia de leitura, por exemplo, a leitura para a pesquisa escolar, para conhecimento. Nesse atendimento o bibliotecário, assim como a biblioteca, deve estar preparado para responder às necessidades e anseios de leitura da comunidade escolar.

Representada na figura do bibliotecário e ou atendente, a biblioteca escolar também tem que se preocupar em incentivar “[...] a leitura de fruição, cuja finalidade básica é o desenvolvimento/aprimoramento do gosto e do prazer estético”. Para isso, a biblioteca tem de cumprir um pré-requisito importante, ou seja, ofertar “[...] um acervo variado de livros de literatura [...]” que permitam aos educandos diferentes vivências e opções de leitura, assim, em “[...] termos pedagógicos, importa aqui que os alunos experienciem concretamente, dentro de uma atmosfera de liberdade as inúmeras visões do mundo oferecidas pela arte literária” (SILVA, 1999, p. 114-115).

Ao assumir esse posicionamento, a escola e a biblioteca escolar cumprem com seus objetivos sociais. E se todos os que frequentaram ou, ainda frequentam a escola fossem capazes de ler

[...] inteligentemente a realidade social e os livros que a expressam e a questionam, talvez a realidade social fosse *outra* [...]. [...] a formação de leitores críticos, bem como a produção/disseminação/consumo de livros críticos [...] não eram nem são do interesse dos que estão no poder. Quanto maior o bloqueio aos livros elucidadores e à leitura contestadora e questionadora, menor será a possibilidade de mudanças reais na estrutura social (SILVA, 1999, p. 119).

A leitura em si só não é capaz de modificar a estrutura social, mas os elementos que a ela estão relacionados – escola, biblioteca, profissionais da educação das diversas áreas, comunidade escolar entre outras instituições – podem em um trabalho coletivo formar leitores críticos que questionam a realidade social, econômica e política do país, do estado e do município. Dessa forma, a leitura adquire uma função social, uma prática social e deixa de ser uma prática realizada apenas no interior da biblioteca, da sala de aula ou nos limites dos muros da escola.

A leitura

[...] não é uma função que nasce e se desenvolve devido a um *dom*, *vocação* ou *talento* de um indivíduo. Muito pelo contrário: a leitura é uma *prática social* que, para ser efetivada, depende de determinadas condições objetivas, presentes na sociedade como um todo. Ninguém é avesso à leitura, por natureza; a pessoa pode, isto sim, *ser levada* a detestar a leitura. [...] A formação do leitor, [...], não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) só vai se desenvolver caso as condições para a produção da leitura se fizerem presentes no corpo social (SILVA, 1999, p. 120).

Por todos os aspectos demonstrados, assinalo a importância do bibliotecário e da biblioteca na formação de leitores, bem como, a importância de um trabalho coletivo e com objetivos definidos nas condições sociais para que a democratização da leitura possa ser uma realidade e não somente um conceito.

A seguir apresento quatro fotografias que retratam aspectos físicos da biblioteca da Escola Itinerante Sementes do Amanhã que funciona em um antigo galpão do latifúndio, com destaque para a organização do local.



FIGURA 13: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ
FONTE: KNOF (2014).



FIGURA 14: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ
FONTE: KNOF (2014).



FIGURA 15: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ
FONTE: KNOF (2014).



FIGURA 16: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ
FONTE: KNOF (2014).

6 ANALISANDO AS PRÁTICAS E AS CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA

Apresento os dados da pesquisa de campo realizada junto aos coordenadores pedagógicos e educadores que atuam nas Escolas Itinerantes no Paraná. A análise está dividida em quatro momentos, de acordo com quatro categorias de análise: educador e sua relação com a leitura (práticas culturais); formação dos educadores para estimular a leitura (formação nas práticas sociais de leitura); condições de ocorrência de práticas da leitura (formas de acesso, acervo) e significado da leitura na escola e no acampamento. Essas categorias se fizeram latentes durante o processo de escrita e reflexão sobre elementos reunidos durante a pesquisa sistemática e assistemática. Lembro, ainda, que, ao término da discussão de cada uma das categorias, apresento fotografias de algumas Escolas Itinerantes com a perspectiva de demonstrar aspectos da infraestrutura da escola e do acampamento, além de possibilitar diferentes leituras a partir da leitura não-verbal.

A partir dos instrumentos de pesquisa (APÊNDICES I e II), organizei 28 gráficos e dez quadros, de acordo com cinco grupos de indagações – identificação, formação, biblioteca e acervo na Escola Itinerante, formação continuada e práticas de leitura – que levaram às quatro categorias de análise.

6.1 EDUCADOR E A RELAÇÃO COM A LEITURA

A primeira categoria, o educador e sua relação com a leitura, permite observar elementos do cotidiano do educador que apontaram para práticas culturais de leitura.

Questionei os nove coordenadores pedagógicos⁴¹ a respeito do local de residência, dois residem em áreas de pré-assentamentos, Eli Vive, município de Londrina e Egídio Brunetto, no município de Rio Branco do Ivaí, enquanto os demais

⁴¹ Os nomes dos coordenadores e educadores que responderam aos instrumentos de pesquisa serão mantidos em sigilo.

residem nos acampamentos: Valmir Mota de Oliveira, município de Cascavel; Maila Sabrina, município de Ortigueira; Herdeiros da Luta de Porecatu, município de Londrina; Reduto de Caraguatá, município de Paula Freitas; Chico Mendes, município de Matelândia; Valmir Mota de Oliveira, município de Jacarezinho; Elias Gonçalves Meura, à época, localizado no município de Planaltina do Paraná, após itinerância, encontra-se no município de Carlópolis.

Residir no acampamento ou no pré-assentamento é condição para ser coordenador pedagógico da Escola Itinerante. Isso porque o Setor de Educação do Movimento compreende que é uma tarefa a ser realizada por quem conhece a comunidade e a sua história de luta. É uma tarefa pedagógica, administrativa e política que se assemelha ao papel da direção escolar. A partir desse entendimento, o Setor tem conseguido acompanhar a implementação das escolas dentro de cada acampamento.

O tempo médio de atuação dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Itinerantes está entre 11 meses e dois anos. Essa permanência pode ocorrer na mesma área acampada, como no caso do coordenador da Escola Itinerante Caminhos do Saber, que reside no local, desde o momento da ocupação do latifúndio, em 2003, o que permite que ele conheça as famílias e a história da construção e da manutenção do acampamento.

O coordenador pedagógico é uma fonte de informações sobre as questões que envolvem os sujeitos acampados e, por esse motivo, pode auxiliar nas questões administrativas e pedagógicas da escola.

Há outros casos em que o coordenador pode itinerar com a mesma escola para outra área, assim, mantém contato com as famílias ou itenera para outra escola, a fim de contribuir, a partir de sua experiência, com a implementação de uma nova escola.

A itinerância da escola pode ocorrer, como informei anteriormente, devido a questões internas e externas ao acampamento. A itinerância do coordenador acontece a partir de uma análise entre o coletivo do acampamento e o Setor de Educação que, ao olhar para as demandas das escolas existentes no estado, pode solicitar-lhe que atue em outra escola. Esse movimento de acompanhar o acampamento e estar junto dos que lutam marca uma posição política-pedagógica e é a maior característica da Escola Itinerante (CAMINI, 2009a). Os dados do GRÁFICO 8 evidenciam que a maioria dos educadores reside na cidade. Dos 31

educadores, 18 confirmam essa informação, isso demonstra que, apesar de haver educadores vivendo no campo e nos acampamentos, o número é inexpressivo para atender à demanda das Escolas do Campo e das Escolas Itinerantes. Por esse motivo, e para garantir o acesso à educação, é preciso recorrer aos profissionais que vêm da área urbana.

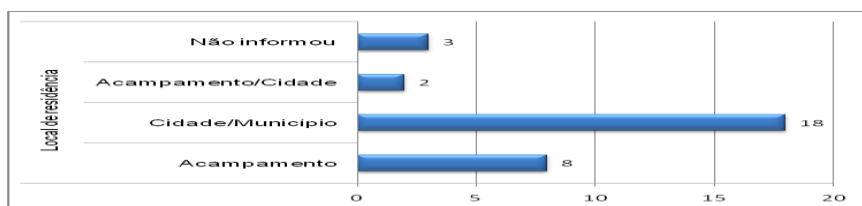


GRÁFICO 8 – LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS EDUCADORES (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Do montante de 31 educadores, oito afirmam que vivem no acampamento, cinco são acampados e militantes do MST, três optam por viver no acampamento para evitar gastos com o transporte, a exposição ao perigo diário nas estradas e nos ônibus escolares, de modo geral, em péssima situação de conservação ou porque simpatizam com a proposta de vida e de educação do Movimento.

Na tentativa de fortalecer o vínculo entre educadores e escola e de oferecer qualidade de vida e trabalho àqueles que optam por lecionar nas Escolas do Campo, sobretudo nas escolas localizadas em áreas de assentamento e pré-assentamento da Reforma Agrária, algumas comunidades têm pautado junto ao Estado a possibilidade de construção de casas ou de alojamentos para os educadores. É o caso, por exemplo, da Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Fransiosi, que segundo uma das lideranças do pré-assentamento, Maria Izabel Grein, é uma proposta em debate na comunidade.

Indagados a respeito da função que desempenham na escola – professor/a, educador/a, ou outra – 19 educadores, dentre os 31, assinalam que são professores e 11 consideram-se educadores. Em minha observação assistemática realizada em cursos de formação, em conversas com os profissionais que atuaram e atuam na escola e mesmo durante o transcorrer da pesquisa, percebi que “educador” é uma palavra utilizada no cotidiano da Escola Itinerante por aqueles que pertencem ao Movimento, ou seja, que são acampados há algum tempo e participam ativamente como sujeito do MST e que lecionam, de modo geral, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os profissionais da educação que vêm da cidade,

muitas vezes, não se reconhecem como educadores e sim como professores. Ao se declararem como educadores admitem, segundo suas concepções, que são sujeitos militantes do MST.

Outra questão proposta no grupo um – identificação – é: há quanto tempo leciona na escola? De acordo com o QUADRO 7 há 18 educadores que estão na escola há dez anos, enquanto outros, por um período de oito meses. Um dos educadores que afirmou lecionar na escola por dez anos é do próprio acampamento, leciona na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas há casos em que o educador é da cidade e já atua na escola por um longo tempo, apesar da rotatividade que tem caracterizado as Escolas Itinerantes e as Escolas do Campo. Há um educador que passou no concurso público do magistério e decidiu transferir seu padrão para a escola, atualmente é o pedagogo e o diretor da escola Zumbi dos Palmares, em Cascavel.

De 1 a 10 Anos		De 1 a 2 anos e 8 meses		De 1 a 8 meses		Não informou
Nº de Educadores	Anos de atuação	Nº de Educadores	Anos e meses de atuação	Nº de Educadores	Meses de atuação	
2	1	2	1 ano e 5 meses	2	1	1
5	2	1	1 ano e 8 meses	1	6	
1	3	1	2 anos e 5 meses	3	7	
1	4	1	2 anos e 8 meses	4	8	
2	5	1	3 anos e 5 meses			
1	7					
1	9					
1	10					

QUADRO 7 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOS EDUCADORES NA ESCOLA (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Quanto ao turno de trabalho o GRÁFICO 9 evidencia que 19% dos educadores lecionam no período da manhã e 39% à tarde.

Dentre os 31 educadores, 32% atuam nos períodos manhã e tarde e 3% somente no vespertino, enquanto que 7% têm uma carga horária tripla, ou seja, trabalham manhã, tarde e noite. Esse número comprova a existência de educadores que se sujeitam a trabalhar mais de 40h/a semanais para poderem completar sua carga horária.

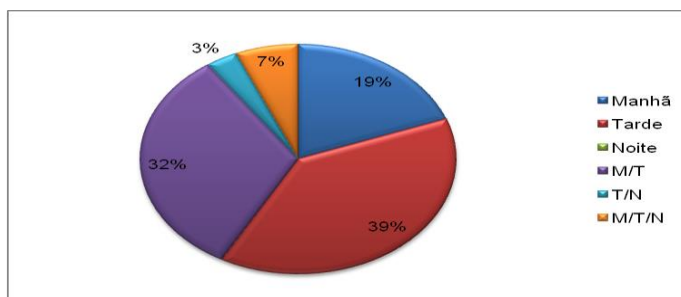


GRÁFICO 9 - TURNOS DE TRABALHO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Os educadores informam, ainda, que lecionam nas Escolas Itinerantes Sementes do Amanhã, Herdeiros da Luta de Porecatu, Zumbi dos Palmares, Valmir Motta de Oliveira, Paulo Freire e Construtores do Futuro.

Outra questão levantada foi em relação aos níveis de ensino nos quais atuam. Do montante de respostas foi possível chegar aos seguintes dados:

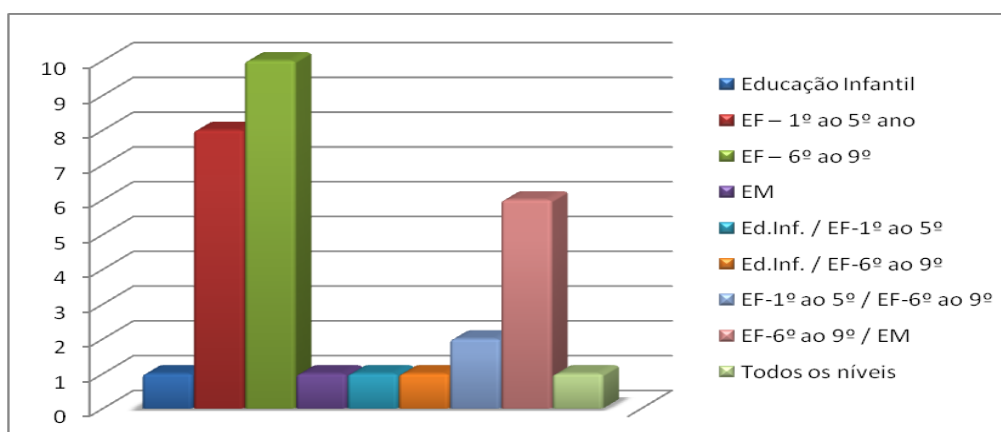


GRÁFICO 10 – NÍVEIS DE ATUAÇÃO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Observando-os, concluí que os maiores índices de atuação ocorrem no Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano). Há também educadores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Questionados se atuam em outro estabelecimento de ensino, dos 31 educadores, 21 atestam que não, e dez asseguram que sim. Na segunda parte da indagação solicitei que indicassem o nome do estabelecimento em que atuam e, dessa forma, identifiquei educadores que lecionam em Colégios Estaduais, na cidade, em Colégios do Campo, em Escolas Municipais e, também, em Escolas Particulares. Cinco disseram que trabalham em outros dois estabelecimentos (três

em escola e/ou colégio estadual, um em escola municipal e no colégio estadual, um em colégio particular e CEEBJA), quatro trabalham em outro estabelecimento (dois em colégio estadual e dois em escola municipal), um trabalha em três estabelecimentos, e um não informou as escolas.

Nos locais de trabalho exercem, segundo a resposta de 12 educadores, uma carga horária de 20 a 40 horas semanais. Sete lecionam 20h/a, três 40h/a e dois indicam outra carga horária (34 e 22h/a). Cinco trabalham no período da manhã, um à tarde, três nos períodos da manhã e tarde e dois nos três períodos. Isso evidencia que, alguns desses educadores, no momento da escolha de aulas, primam por lecionar na cidade por diferentes razões, que vão desde a proximidade da residência, o transporte e as facilidades que a cidade oferece. E que a escolha para lecionar na Escola Itinerante é meramente para completar a carga horária semanal de trabalho, a precarização do trabalho docente, ainda, é uma realidade vivenciada no campo e na cidade.

Essa atitude tem prejudicado o trabalho pedagógico nas Escolas Itinerantes, uma vez que, de modo geral, a comunidade escolar conta pouco com esses profissionais para, por exemplo, participarem de cursos de formação, reuniões, entre outras atividades que envolvem o coletivo de educadores da escola. Além disso, o fato de completarem a carga horária afasta-os de um trabalho comprometido com o campo, já que eles costumam levar para a escola do campo o mesmo planejamento, o que pode ser explicado pela falta de conhecimento da comunidade, da formação acadêmica defasada e diversas causas que levam o educador a considerar que a forma de abordagem do conteúdo é a mesma independente do local e do público.

A esse respeito, Martins (2008, p. 42) afirma que a localização das escolas – no campo ou do campo, em áreas urbanizadas nas quais fica evidente a ligação dos educandos com o campo – não é condição para que

[...] educação do campo aconteça nessas escolas, pois a regra é que as escolas ligadas ao campo funcionem como uma espécie de ‘apêndice’ das escolas urbanas, com as mesmas metodologias, conteúdos, práticas e organização da escola.

Outro entrave para o processo de ensino-aprendizagem é que os educadores, em sua maioria, são contratados para suprir necessidades temporárias.

No QUADRO 7, constatei que 16 educadores indicam trabalhar na escola entre um e oito meses, considerando que a pesquisa foi realizada em agosto.

As situações de falta de educadores, conteúdo inadequado, jornada de trabalho apresentadas retratam a realidade das Escolas Itinerantes no estado do Paraná desde 2003, ano do reconhecimento oficial, mas podem retratar outras escolas no/do campo e, também, na cidade.

Há duas questões a serem observadas a partir da análise desses dados. A primeira diz respeito aos coordenadores pedagógicos, e a segunda aos educadores. Compreendo que a permanência dos coordenadores nas Escolas Itinerantes têm contribuído para o avanço das discussões em relação à implementação do Projeto Político Pedagógico, no acompanhamento dos educandos, no envolvimento da comunidade na escola e em outros momentos que corroboram para a sua atuação junto à escola. No caso dos educadores, as situações apresentadas têm, no meu entendimento, prejudicado, em longo prazo, o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os educadores se limitam a atuar em sala de aula e, portanto, a trabalhos pontuais e, de forma geral, participam pouco do cotidiano da escola e do acampamento.

As fotografias, abaixo, destacam aspectos físicos e estruturais da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. O refeitório FIGURA 17, no qual uma das laterais é fechada por um plástico transparente, as demais laterais, como constatei na visita, são cercadas por telas, nessa mesma figura está o nome da escola. A FIGURA 18 evidencia a existência de um grande pátio e de cinco “barracos salas” um deles, ainda, com uma das laterais de lona branca (o primeiro da direita para a esquerda), as demais FIGURAS 19, 20, 21 e 22 revelam um pouco da biblioteca escolar ao destacar mobiliário, iluminação e acervo.



FIGURA 17: ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: OLIVEIRA (2014).



FIGURA 18: SALA DE AULA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: MST (2013).



FIGURA 19: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: GONÇALVES (2014).



FIGURA 20: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: GONÇALVES (2014).



FIGURA 21: VISÃO PARCIAL DA BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: GONÇALVES (2014).



FIGURA 22: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: GONÇALVES (2014).

6.2 FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

A segunda categoria de análise – formação dos educadores para estimular a leitura (formação nas práticas sociais de leitura) – reúne informações acerca da formação acadêmica e continuada, no que diz respeito à leitura, dos 40 sujeitos participantes da pesquisa.

Ao levantar os dados e a partir da construção do GRÁFICO 11, verifiquei que os nove coordenadores pedagógicos têm acesso ao Ensino Superior, dois com curso completo, um incompleto e seis em curso. Já no que se refere aos 31 educadores, 26 asseguram ter o Ensino Superior completo, e três em curso, três com curso de formação de docentes completo e dois em curso. Portanto, no total de

40 sujeitos participantes da pesquisa, há 25 com curso superior completo, nove em processo.

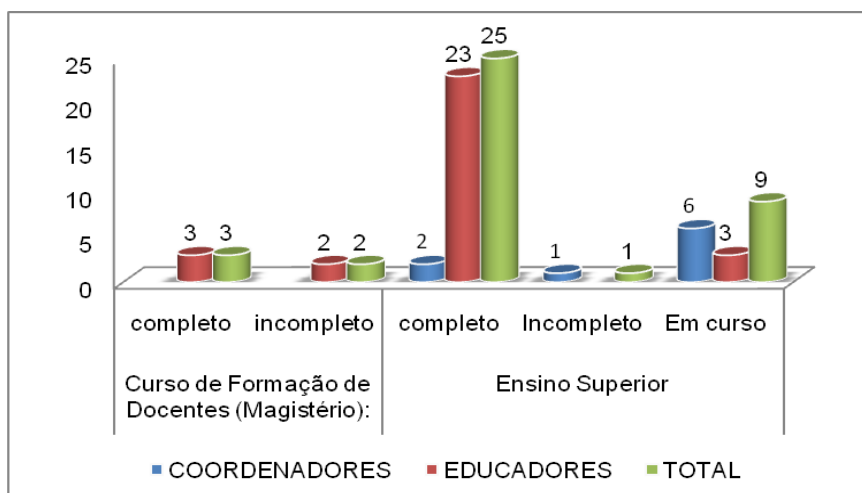


GRÁFICO 11 – FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA: COORDENADORES PEDAGÓGICOS E EDUCADORES (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Os dados permitem afirmar que os educadores das Escolas Itinerantes têm acesso ao Ensino Superior. Entre os 31 educadores, 26 são contratados pela SEED, mediante o edital PSS, contrato que ocorre pelo período de um ano letivo, e cujo edital requer que o candidato tenha, necessariamente, um curso superior em licenciatura.

A escolha do estado do Paraná pelo edital deveria ser uma alternativa para suprir a falta de profissionais da educação, “[...] professor, pedagogo, tradutor e intérprete de Libras, Agente Educacional I (serviços gerais, merenda escolar, tratorista e motorista) e Agente Educacional II (secretaria) [...]”, conforme *site* do governo do estado do Paraná, durante o ano letivo e em situações como afastamento para tratamento de saúde, para estudo, licenças médicas e especiais e outras necessidades pessoais e profissionais dos funcionários. Entretanto, o edital tem se tornado, desde suas primeiras edições, uma espécie de “tábua de salvação” para muitos educadores não concursados que, a partir dele, conseguem trabalhar.

Na tentativa de minimizar a precariedade dessa situação, o governo promoveu concursos públicos (2003, 2007 e 2013) para pedagogos e professores das diferentes áreas do conhecimento, a fim de suprir as demandas existentes nas escolas.

No concurso realizado em 2013, foram ofertadas mais de 13.500 vagas. Enquanto os novos professores não são contratados, o edital PSS tem cumprido a tarefa de suprir demandas, sobretudo, nas Escolas do Campo e nas Escolas Itinerantes.

As Escolas do Campo localizadas em áreas de assentamentos e pré-assentamentos têm um coletivo de educadores constituído, muitas vezes, por um diretor do Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, aquele que tem seu padrão de trabalho na escola, como é a situação do Colégio Estadual do Campo Centrão, em Querência do Norte, da Escola Estadual do Campo Contestado, na Lapa e da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel, nas quais os diretores são os únicos profissionais concursados. Os demais funcionários são PSS ou são educadores QPM que procuram o estabelecimento para completar a carga horária, como assinalado. No caso de oito das nove Escolas Itinerantes, a situação é mais alarmante, o coletivo de educadores é de PSS o que não garante sua continuidade no próximo ano letivo.

Outra situação que se apresenta nas Escolas Itinerantes e nas Escolas do Campo é que os educadores que nelas lecionam não têm formação em Educação do Campo, visto que essa é uma área recente e em construção nas IES, tanto que a primeira turma em Licenciatura em Educação do Campo colou grau no final de 2013, na Unicentro, em Guarapuava. Alguns dos educadores, recém-formados, participaram do PSS, foram classificados dentro da demanda e já lecionam nas Escolas do Campo de suas regiões. Isso só foi possível devido a modificações em alguns critérios do edital PSS-2014, como: considerar o local de residência, o tempo de atuação na escola do campo, entre outros critérios que foram pensados pelo Setor de Educação do MST e pela SEED e que ajudaram na inclusão desses educadores, com formação em Educação do Campo, nas Escolas do Campo.

Além disso, o edital tem, na medida do possível, garantido a presença de educadores das diferentes áreas do conhecimento na escola, tendo em vista que já há uma significativa falta de profissionais do ensino de áreas como Física, Química, Filosofia e Matemática. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013, p. 94) em “[...] algumas áreas, como química, física e matemática, estamos vivendo (e não é de agora) um ‘apagão’ de mão de obra qualificada”. Essa realidade atinge não só as Escolas Itinerantes e as Escolas do Campo, mas as escolas urbanas dos pequenos, médios e grandes municípios.

Cinco educadores têm somente o nível médio de ensino. Dentre eles, pude dialogar com uma das educadoras que confidenciou a vontade de cursar História. Contudo, expôs que, no momento, devido a questões familiares – como o fato de seu esposo estudar – e a não existência de vagas no curso pretendido pela parceria entre o MST e a IES próxima à região em que reside, decidiu adiar sua inscrição no vestibular para 2015.

Os dados reunidos no GRÁFICO 11 permitem inferir que o número de profissionais da educação com formação acadêmica, sobretudo, daqueles que atuam no campo, tem, de forma progressiva, aumentado, se comparado a outros períodos da história do Brasil, mas ainda é incipiente. Mesmo com um número expressivo de educadores com graduação na Escola Itinerante e que lecionam na Educação Básica, essa ainda não é uma realidade vivenciada no Brasil apesar de ser um dos objetivos da LDBEN 1996.

Segundo dados do Anuário (2013, p. 88), 25% dos educadores que atuam nas etapas da Educação Básica têm apenas o Ensino Médio ou o Curso de Magistério. Além disso, o documento aponta a necessidade de melhoria da qualidade, tanto dos cursos de pedagogia quanto dos cursos de licenciatura. A esse respeito, Martins (2008, p. 32) destaca que, entre os educadores “[...] qualificados no Ensino Superior, há um grande número formado nas chamadas licenciaturas curtas ou em cursos a distância, cursos que, em boa parte dos casos, apresentam um caráter de qualidade duvidoso” e que são ofertados por Institutos de Educação, IES e MEC.

O Ministério tem acesso aos grupos de educadores sem formação acadêmica por meio da Universidade Aberta do Brasil, da Plataforma Freire e do Reuni, programa para as universidades federais. Sobre essa questão, Martins (2008, p. 34) salienta que a política educacional tem obedecido “[...] à melhor tradição capitalista central [...]”, ou seja, aumenta a produtividade e diminui custos. Nesse modelo, o Estado fica isento de toda e qualquer responsabilidade pela criação e manutenção de instituições destinadas à formação de professores e, para esse intento, utiliza-se de ambientes virtuais e, assim, “[...] salta, numericamente, nos índices de formação”. Mas, a “[...] qualidade da formação e seus resultados no sistema de ensino não são questionados”.

Quanto à área de formação, as informações prestadas pelos 31 educadores deram origem ao GRÁFICO 12, no qual 20 educadores informam a área de

concentração em licenciatura: dois lecionam Letras Português/Espanhol; um Letras Português/Inglês, um Letras, um Letras/Literatura e Língua Estrangeira e um Letras Francês/Espanhol; cinco são da área de História; um de Biologia; um de Geografia, dois da área de Matemática, um é formado em Educação Física, três em Ciências Biológicas, um em Artes Visuais, e 11 não informaram. Entre os 20 educadores que afirmam serem licenciados sete informam que tem outra graduação - pedagogia.

Dentre os nove coordenadores pedagógicos quatro são licenciados e quatro são pedagogos, um ainda cursa pedagogia.

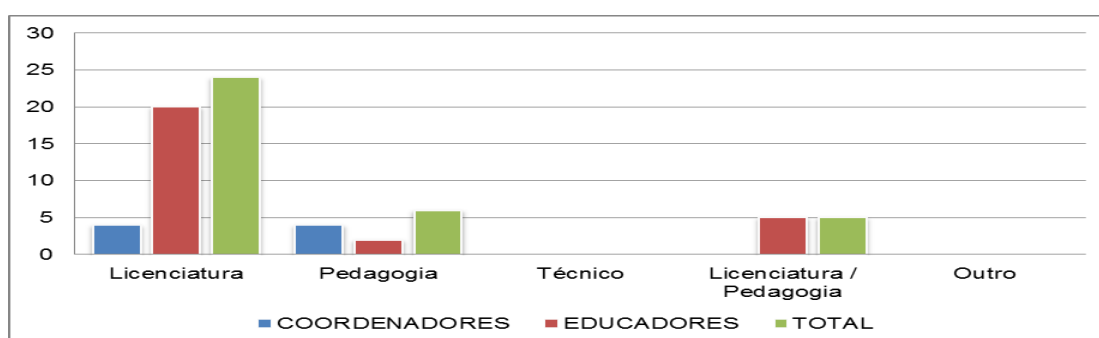


GRÁFICO 12 – ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA: COORDENADORES PEDAGÓGICOS E EDUCADORES (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

É necessário que os educadores tenham licenciatura, mas também é preciso lembrar que as áreas de licenciatura, mesmo nas universidades, nas palavras de Martins (2008, p. 32) são preteridas e que cursos como os de Matemática, Física, Biologia, Química, História e Filosofia e outros mantêm uma estrutura de “[...] formação dividida entre licenciatura e bacharelado, em que a primeira é vista como uma opção menor e oferecida de forma fragmentada com o acréscimo de algumas disciplinas pedagógicas”.

Martins (2008, p. 34) chama a atenção para o fato de que os cursos de formação de

[...] professores são constituídos de sujeitos sociais oriundos de camadas mais populares no interior da universidade. Isso se acentua em cursos de licenciatura nos quais o campo de trabalho do bacharel é extremamente restrito ou inexistente, como é o caso do bacharelado em Pedagogia, Letras, História entre outros. A diferença social desses acadêmicos, com os de medicina, engenharia, ou dos cursos integrais, de maneira geral, é sensível, mas não se restringe ao aspecto econômico. Há uma diferença do ponto de vista da contribuição científica também. Os cursos de formação de professores são vistos como instrumentais, não-científicos, enfim, menores.

Essa situação se reflete no mercado de trabalho. Os educadores vivem mal remunerados, de acordo com Anuário Brasileiro de Educação Básica (2013, p. 96), o “[...] professor brasileiro ainda recebe uma remuneração significativamente inferior à de profissionais com a mesma escolaridade” e trabalha em péssimas condições em escolas sem a mínima estrutura física que às vezes chega ao absurdo de não ter paredes, banheiros, iluminação e água potável entre outras situações que podem ser verificadas não só nas Escolas do Campo, mas também nas escolas da cidade, segundo informações veiculadas pelo Fantástico em março de 2014.

Os educadores que atuam junto às IES se veem envolvidos em diferentes e inúmeras burocracias e cobranças que não lhes permitem pensar e ou executar projetos que ajudem os futuros educadores a olhar para o sistema público de ensino de forma crítica. Além disso, há IES com diferentes problemas que vão da biblioteca com acervo defasado, falta de profissionais e de salas de aula entre outras questões que podem colocar os cursos de licenciatura à margem das políticas públicas para os cursos de nível superior.

Aspectos esses que podem levar a compreender o porquê da distância existente entre universidade e educação, já que nas palavras de Martins (2008, p. 35).

Os cursos de formação de professores estão presentes em quase a totalidade das universidades públicas do país; os programas de pós-graduação em educação são numericamente superiores no cenário nacional e, em relação à demanda, os sistemas relacionados à educação básica sofrem constantemente com a falta de qualidade, ausência de formação em seus quadros, apoio continuado. Enfim existe uma distância enorme entre universidade e educação.

Na sequência, perguntei aos sujeitos participantes da pesquisa que apontassem a IES na qual cursaram ou cursam o ensino superior. De acordo com as respostas foram relacionadas 16 instituições, conforme GRÁFICO 13.

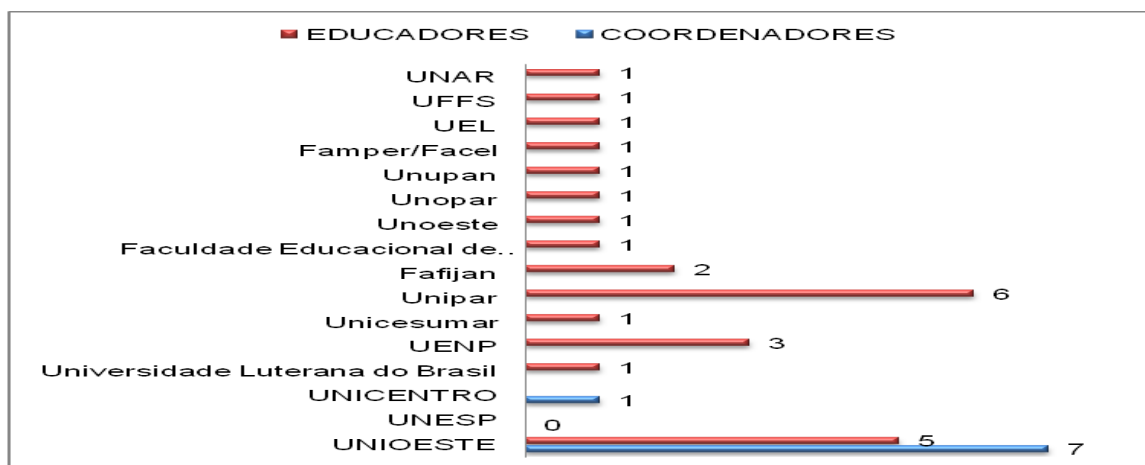


GRÁFICO 13 - INSTITUIÇÃO EM QUE CURSOU E/OU CURSA O ENSINO SUPERIOR (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Dentre as IES citadas, três se destacam. Unioeste, com 12 recorrências, das quais sete apontadas pelos coordenadores pedagógicos e cinco pelos educadores. Uenp, marcada por três educadores, e a Unipar, com seis sinalizações.

A Unioeste é uma das IES do estado do Paraná que mantém parceria com o Movimento e tem proporcionado aos educadores, militantes do MST, o acesso aos cursos de licenciatura, além de apoiar projetos desenvolvidos nas Escolas Itinerantes e cursos de formação continuada, como pós-graduação.

Essas informações permitem afirmar que há por parte de algumas IES abertura ao diálogo com os Movimentos Sociais do Campo e que se representa pela oferta dos cursos de formação inicial e continuada.

Entre os nove coordenadores pedagógicos, como demonstra o GRÁFICO 14, oito confirmam que realizaram ou realizam seus estudos a partir de uma parceria entre o MST e as IES. Dos 26 educadores, quatro fazem a mesma afirmativa. Dois coordenadores, também, mencionaram o Pronera como forma de parceria.

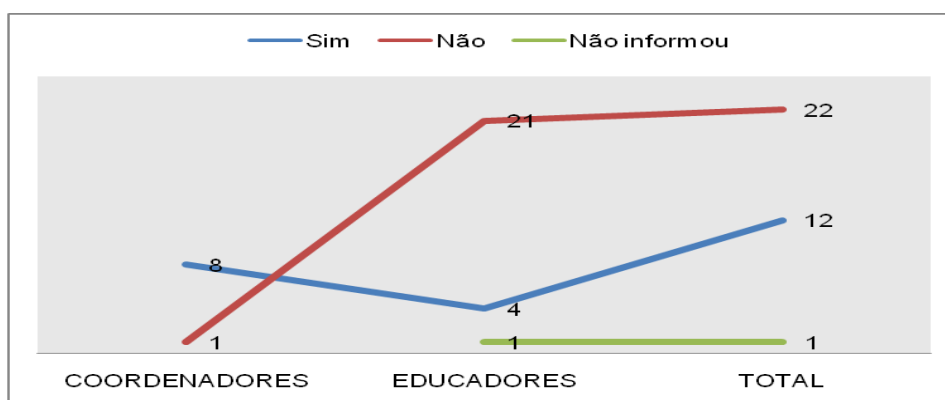


GRÁFICO 14 - CURSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PARCEIRA (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Muitas conquistas do Movimento são resultados de parcerias, e as duas descritas ressaltam isso. A parceria com o Pronera se sobressai entre as demais, uma vez que tem possibilitado, há algum tempo, a realização de cursos de formação continuada, como cursos de licenciatura em Educação do Campo em diferentes unidades da federação, bem como a realização de cursos de pós-graduação. A parceria é uma alternativa para tentar suprir ou romper limites de acesso ao ensino superior, mas é preciso compreender que ela deveria ser um recurso esporádico e não uma constante. A parceria deveria deixar de ser pensada, praticada ou ser substituída e, em seu lugar, e a partir da experiência acumulada na sua prática, transformar-se em política pública.

Constituem-se parte da formação continuada os cursos de pós-graduação e a fim de verificar o número de educadores que os frequentaram ou frequentam, construí uma questão, e os dados a partir dela reunidos geraram o GRÁFICO 15.

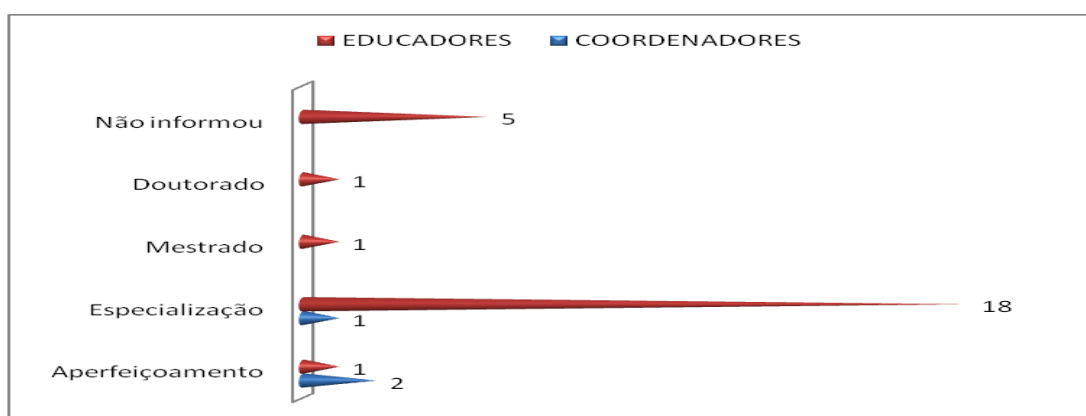


GRÁFICO 15 – FREQUÊNCIA A CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Como é possível observar, três dos nove coordenadores pedagógicos frequentam cursos de pós-graduação. Entre os 31 educadores, 21 afirmam que frequentam ou frequentaram cursos de pós-graduação, entre eles um informou que é mestre e um que cursa o doutorado. Cinco não informaram, logo, concluí que não frequentaram e não frequentam curso de pós-graduação. Assim como o acesso à graduação, os educadores que lecionam nas Escolas do Campo, também, têm, de forma gradual, alcançado espaço nos cursos de pós-graduação, mas, ainda, não é uma constante se olharmos para o país.

No GRÁFICO 16 os sujeitos participantes da pesquisa indicam quais as IES em que cursam ou cursaram a pós-graduação.

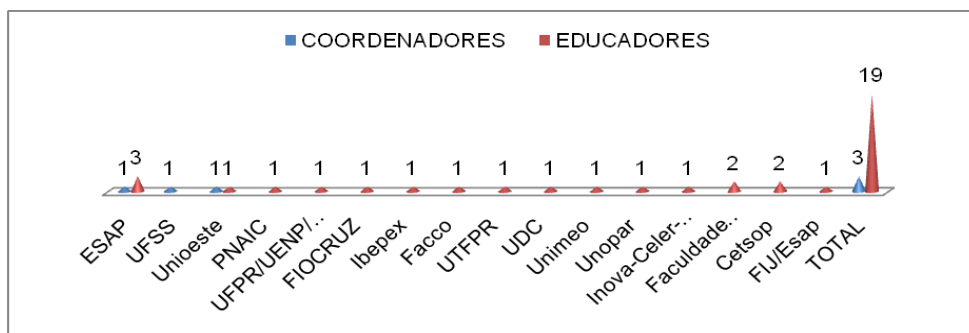


GRÁFICO 16 – IES EM QUE CURSA OU CURSOU A PÓS-GRADUAÇÃO (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Dentre as instituições mais citadas, como sedes da pós-graduação, está o Instituto de Estudos Avançados e Pós Graduação (ESAP) com um total de quatro recorrências. As demais instituições, com duas recorrências cada, são: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Faculdade Paranapanema (FAPAR) e Instituto de Educação e Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense (Cetsop). Com exceção da primeira IES, todas as demais são instituições particulares de ensino. Ao serem indagados se o curso de pós-graduação é resultado de uma parceria entre o MST e a instituição indicada, três afirmam que sim, 22 dizem que não, e quatro não informaram, dois não responderam à questão, segundo GRÁFICO 17.

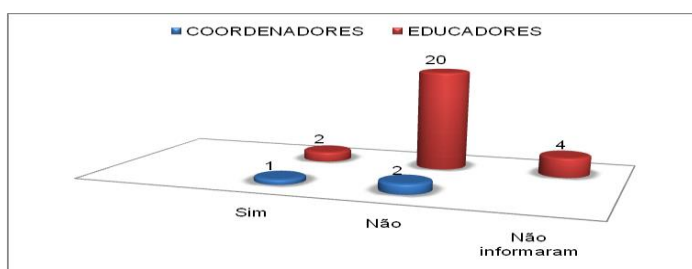


GRÁFICO 17 – PÓS-GRADUAÇÃO: PARCERIA ENTRE IES E MST (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Os dados dos gráficos 13, 14, 15, 16 e 17 confirmam o quanto o Movimento tem primado pela formação inicial e continuada dos educadores, para tanto, estabelece parcerias com IES, com os governos municipais, estadual e federal e outras iniciativas que têm ofertado aos educadores a possibilidade de se qualificarem para atuar nas Escolas Itinerantes e em Escolas do Campo. Formação compreendida e realizada em processo.

No GRÁFICO 18 trago à discussão o fato de existir ou não por parte do MST e da SEED momentos de orientação para incentivar a leitura.



GRÁFICO 18 - ORIENTAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST E DA SEED PARA O INCENTIVO DA LEITURA (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Segundo as informações prestadas pelos nove coordenadores pedagógicos, há sim orientação, afirmação que contraria 12 educadores que dizem que não há orientação alguma direcionada à escola para incentivar a leitura nem por parte da SEED e nem do MST.

O GRÁFICO 19, por sua vez, contém informações acerca da existência ou não de orientações para o incentivo da leitura no acampamento.

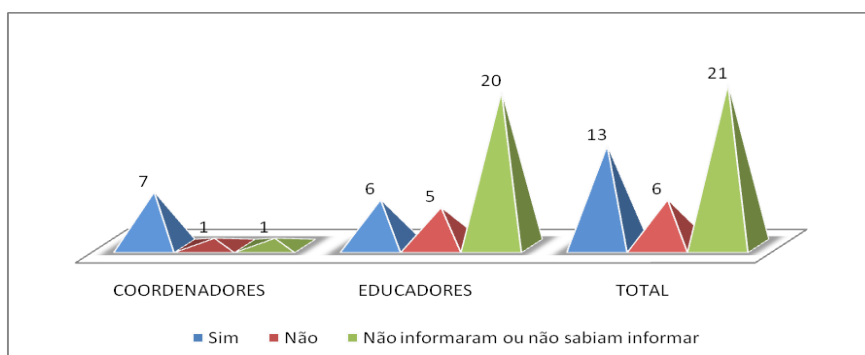


GRÁFICO 19 - ORIENTAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST E DA SEED PARA O INCENTIVO DA LEITURA NO ACAMPAMENTO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Dentre os coordenadores pedagógicos, sete confirmam que há orientações, assim como, seis educadores, são 13 respostas positivas. Já as respostas negativas somam seis, um coordenador e cinco educadores. Há, ainda, aqueles que assinalaram a alternativa “não sei informar”, 21 respostas.

O GRÁFICO 20 retrata as informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa acerca da oferta ou não, nos momentos de formação local ou em parceria com a SEED, de oficinas específicas sobre a leitura.

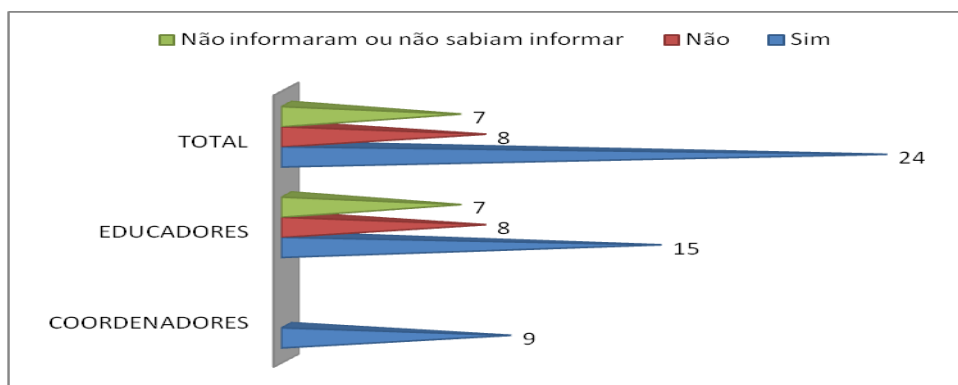


GRÁFICO 20 – OFERTA DE OFICINAS QUE DISCUTAM A LEITURA (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Dentre os 40 sujeitos participantes da pesquisa, 39 respondem à indagação e destes 24 confirmam que há oficinas específicas sobre a temática leitura nos momentos de formação ofertados pelo MST e, nesse caso, é formação local, ou seja, no acampamento e na escola. Constatei que há uma preocupação do Movimento para com o incentivo à leitura no acampamento, pois ele é o responsável por propor e construir os planejamentos, tanto das formações locais quanto daquelas realizadas em parceria.

O GRÁFICO 21 refere-se à existência ou não de projetos de leitura na Escola Itinerante.

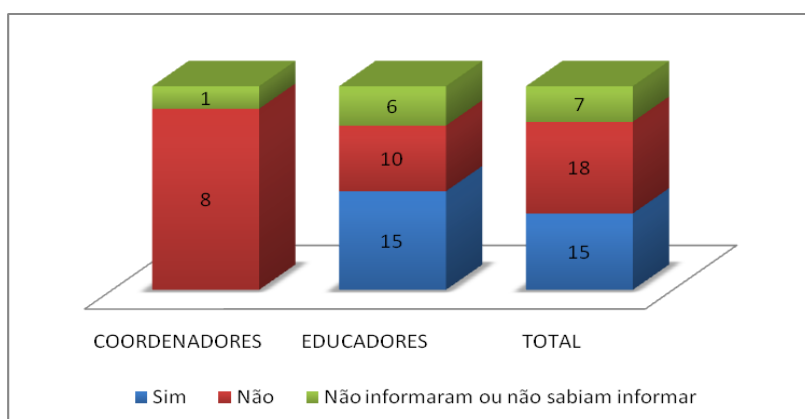


GRÁFICO 21 - PROJETO DE LEITURA (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Como é possível visualizar, dentre os 40 sujeitos participantes da pesquisa que deram resposta à questão, 15 educadores afirmam que há projetos de leitura na escola, mas oito coordenadores pedagógicos e dez educadores contrariam, informam não haver projetos de leitura. Os números levam a concluir, há educadores que tem proposto e desenvolvido projetos de leitura em sala de aula,

porém, os coordenadores mostram-se alheios, desconhecem as atividades realizadas em torno da leitura ou, ainda, que as ações desenvolvidas não são reconhecidas como “projetos de leitura”. Isso pode acontecer ou porque os coordenadores têm inúmeras e diferentes tarefas para com a escola e a comunidade e não têm conseguido acompanhar as aulas ou porque o educador não socializa as atividades de leitura realizadas em sala de aula, entre outras situações que podem ajudar a entender o cotidiano escolar e as atitudes que, muitas vezes parecem não vir ao encontro do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os 15 educadores que atestam a existência de projetos de leitura na Escola Itinerante, somente oito informam quais são e escrevem: “Leitura de conto de fadas, para incentivar o gosto pela leitura, projeto meu no 7º ano fundamental”; “Tempo leitura”; “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”; “Está começando”; “Roda de leitura”; “Projeto de extensão com a Unioeste” (duas ocorrências); “Roda de leitura e produção de texto”.

As indicações dos “títulos” dos projetos confirmam a hipótese anterior, há educadores que tem desenvolvido, individualmente, projetos que visam incentivar a leitura. A partir de umas das respostas percebi que há educadores que confundem um dos princípios da pedagogia do Movimento – Tempo Leitura – como um projeto. Há, também, a informação dada por dois dos educadores de que há um projeto de extensão que conta com a parceria da Unioeste. Apesar de a indagação possibilitar afirmar que há projetos de leitura realizados ou em processo de construção nas Escolas Itinerantes, é necessário dizer que são pouco eficientes, sobretudo, se são praticados por um único educador sem o envolvimento do coletivo escolar.

O GRÁFICO 22 revela se a SEED oferece condições para a discussão acerca da leitura, nos momentos de formação continuada que não contam com a parceria com o MST.

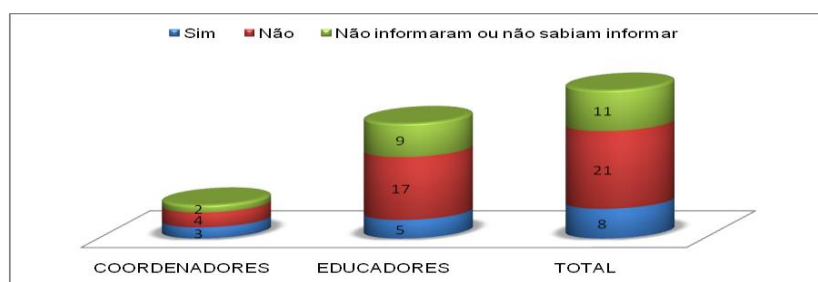


GRÁFICO 22 – MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DISCUSSÃO DA LEITURA (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Os apontamentos realizados por 21 dos 40 sujeitos participantes da pesquisa expressam que a SEED tem oferecido poucos momentos de formação continuada para que sejam discutidas questões acerca da leitura e das suas formas de promoção. A partir desses números, é possível afirmar que a SEED tem contribuído de forma limitada para que o processo de democratização da leitura ocorra efetivamente nas escolas, sejam elas Itinerantes ou não.

Compreendo, de forma geral e a partir dos dados reunidos, que o número de educadores com graduação e pós-graduação que atuam nas Escolas Itinerantes tem, gradativamente aumentado, ao longo dos onze anos em que a proposta de Escola Itinerante está presente no Paraná. Lembro-me que há, aproximadamente, oito anos as Escolas Itinerantes, em sua maioria, tinham um ou dois educadores graduados e que por esse motivo a oferta ficava, muitas vezes, limitada à Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa situação tem se revertido e se deve, em primeiro lugar, ao reconhecimento da proposta de Escola Itinerante que tem permitido a entrada de educadores graduados e que vêm da cidade para lecionar nessas escolas e, em segundo lugar, pela oferta dos cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, criados a partir das parcerias entre o Movimento e as IES.

As parcerias têm garantido, na medida do possível, o acesso às formações iniciais e continuadas, mas, nesse sentido, acredito que é preciso fortalecer esses momentos, sobretudo, em relação à discussão em torno da leitura e na formação das práticas sociais de leitura. Apresento, na sequência, novas fotografias que ajudam a caracterizar e a reconhecer os espaços e as paisagens em que algumas das Escolas Itinerantes estão inseridas.

A FIGURA 23 destaca três “barracos salas” e o pátio da Escola Construtores do Futuro. A FIGURA 24 retrata o barraco de lona e madeirit, no qual reside uma família de acampados no acampamento em que a Escola Valmir Mota de Oliveira encontra-se, já a FIGURA 25 demonstra o pátio da Escola Herdeiros da Luta de Porecatu. A FIGURA 26 apresenta parte da biblioteca da Escola Caminhos do Saber com destaque para o mobiliário e as prateleiras, as FIGURAS 27 e 28 retratam o refeitório e o pátio da Escola Sementes do Amanhã, respectivamente, mostra que o refeitório ocupa um local adaptado que certamente servia para tratar de animais no antigo latifúndio e o calçamento do pátio lembra um grande terreiro de café, local, em que os grãos eram colocados para secar.



FIGURA 23: VISTA PARCIAL ESCOLA ITINERANTE CONSTRUTORES DO FUTURO
FONTE: SAPELLI (2013).



FIGURA 24: BARRACO NO ACAMPAMENTO, ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA
FONTE: SAPELLI (2013).



FIGURA 25: VISTA PARCIAL ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU
FONTE: SAPELLI (2013).



FIGURA 26: BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER
FONTE: SAPELLI (2013).



FIGURA 27: REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ
FONTE: MST (2013).



FIGURA 28: PÁTIO ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ
FONTE: MST (2013).

6.3 CONDIÇÕES DE OCORRÊNCIA DE PRÁTICAS DE LEITURA

A terceira categoria de análise – condições de ocorrência de práticas da leitura – refere-se à biblioteca e ao acervo na Escola Itinerante e foi construída com o intuito de conhecer aspectos como o espaço destinado à biblioteca, nome e regulamento, responsável pelo atendimento, turnos de funcionamento, relação com outras bibliotecas, frequência da comunidade, existência de biblioteca comunitária ou de outros espaços para as práticas de leitura e para o acervo, quais os materiais que o compõem, e como é formado.

No que diz respeito ao espaço destinado à biblioteca, oito coordenadores e 29 educadores informam que há um espaço pensado para ela.

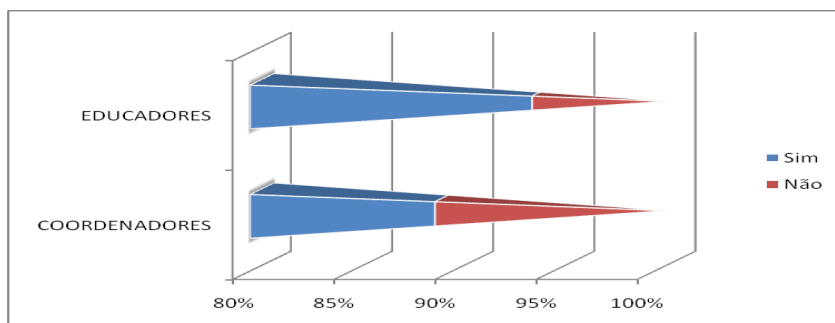


GRÁFICO 23 - ESPAÇO DESTINADO À BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

O espaço destinado à biblioteca, também, é apontado como existente, em 35% dos estabelecimentos de ensino (66.745) em todo o país dos 190.706, que participaram do Censo Escolar 2013, segundo dados do portal QEdu. O Censo Escolar, ainda, amplia a pesquisa e solicita aos responsáveis pelos estabelecimentos que informem a existência de “salas de leitura”. O resultado é que 21% das escolas, ou seja, 39.630 confirmam ter uma sala de leitura em suas dependências. Esses dados demonstram, também, que apesar da Lei 12.224, de 24 de maio de 2010, aproximadamente, 84.330 escolas não têm nem biblioteca e nem sala de leitura. Como é possível que uma escola tenha sua estrutura construída, e, no projeto, a biblioteca não é contemplada? Silva (1999, p. 109-110), já referenciado, ajuda a responder essa indagação. Segundo o autor, as escolas são construídas e postas em funcionamento e só mais tarde é que alguém se lembra da biblioteca, isso foi pronunciado em 1999, mas o Censo Escolar de 2013, ainda, deixa transparecer esse aspecto, uma vez que há mais de 84 mil escolas, em todo o país das redes municipais, estaduais e particulares sem biblioteca.

E mesmo que tenham um espaço de leitura – biblioteca ou sala de leitura –,

a existência desse espaço não garante a existência de uma biblioteca, com acervo, mobiliário e outros requisitos que lhe são significativos, como apontados pelos estudos de Coppola Júnior e Castro Filho (2012, p. 12), que tratam da infraestrutura da biblioteca escolar. Para os autores, as bibliotecas têm de estar bem localizadas, para facilitar o acesso de seus usuários; tem de apresentar iluminação adequada a fim de evitar a exposição do acervo à luz solar; sua dimensão deve adequar-se ao acervo e possibilitar ao leitor espaços para a leitura, entre outros elementos, como o mobiliário, sinalização, temperatura, que tornam a biblioteca além, de um local agradável, também, um local de leitura no qual o acervo será acondicionado adequadamente e à disposição do leitor.

Essa é a infraestrutura adequada para a biblioteca municipal, acadêmica ou escolar, mas, ao olhar para a realidade das escolas públicas e até de algumas universidades, é possível afirmar que uma pequena quantidade de estabelecimentos alcança esse patamar de infraestrutura. E, ao olhar para as escolas públicas do campo, é possível afirmar que tal infraestrutura não existe, em muitos casos.

E o que dizer, então, da infraestrutura das bibliotecas das Escolas Itinerantes? Durante observações assistemáticas, no local e em fotografias, percebi que as bibliotecas das Escolas Itinerantes ocupam os mais diferentes espaços: ora o centro da escola em uma sala própria, edificada pela comunidade no momento de construção da escola, ora em um barracão da antiga fazenda ora dividindo espaço, por exemplo, com a secretaria da escola⁴². A infraestrutura desses locais é, de modo geral, semelhante no que diz respeito ao piso, normalmente, de terra batida, iluminação precária, muitas vezes, somente a natural, muitas dependem de geradores de energia elétrica para funcionarem no período noturno, mobiliário inadequado, falta de prateleiras, acervo defasado entre outros elementos que caracterizam e denunciam a situação das bibliotecas das Escolas Itinerantes. Mesmo nessas condições de funcionamento, as bibliotecas estão abertas à comunidade e não poderia ser de outra forma, uma vez que a comunidade participa de sua construção física; estão abertas para a leitura e para outros momentos coletivos: reuniões, atividades culturais, como assinalado. Nesse sentido, e com

⁴² Como demonstra Marcos Gerhke na tese: "Contribuições da práxis para a constituição da Biblioteca Escolar do Trabalho a partir da Educação do Campo".

todos os limites existentes, a biblioteca torna-se um local de convivência cultural ou um centro de informação (MILANESI, 1986).

Os dados confirmam o que Silva (1999, p. 111) assinala que há “[...] um número muito significativo de escolas brasileiras, [que] através de esforços próprio e/ou recebimento irregular de livros de referência [doações, campanhas] conseguiu formar suas bibliotecas”. No Paraná, como constatei, 20 Escolas Itinerantes e, atualmente, 11 escolas construíram suas bibliotecas dessa forma, sem falar na estrutura física que, como já dito, é erguida e mantida pela comunidade. Mesmo com o envolvimento da comunidade, mesmo a biblioteca sendo compreendida como um “patrimônio”, ela não deixou de ser, segundo Silva (1999, p. 111), “[...] apêndice secundário do currículo”, pois ainda é acessada por poucos educadores e educandos.

Coppola Júnior e Castro Filho (2012), a partir dos estudos da Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA, 2006), registram, ainda, que a biblioteca escolar deve ter recursos humanos qualificados, recursos financeiros para manutenção dos trabalhos do bibliotecário e para aquisição de acervo, material administrativo, recursos tecnológicos (computador, impressora, TV e outros equipamentos), recursos informativos (coleções de livros e períodos, obras gerais e de referência entre outros materiais impressos) que ajudam na composição do acervo, políticas e objetivos próprios para a biblioteca escolar.

Além do espaço para a biblioteca escolar, questionei os 40 sujeitos participantes da pesquisa acerca da existência de um espaço para uma possível biblioteca comunitária, já que em nenhum dos acampamentos há essa realidade.

De acordo com as respostas (GRÁFICO 24), dois coordenadores pedagógicos e quatro educadores confirmam que há um espaço para uma possível biblioteca comunitária, mas 21 das respostas são negativas, sete de coordenadores e 14 dos educadores.

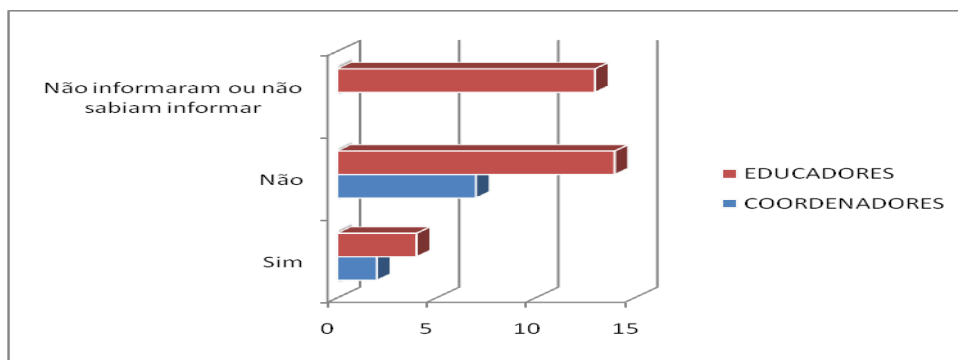


GRÁFICO 24 - BIBLIOTECA “COMUNITÁRIA” NO ACAMPAMENTO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Questionados, também, a respeito da existência de outros espaços para a realização de práticas de leitura no acampamento, entre as 40 respostas, 14 são positivas e indicam que há outros espaços para a realização de práticas de leitura para além da escola e da biblioteca e 18 respostas são negativas.

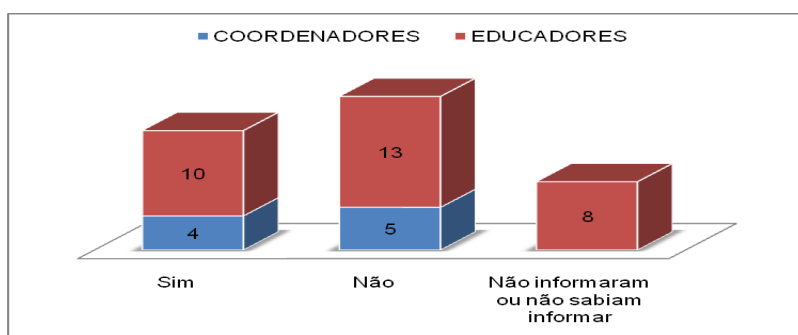


GRÁFICO 25 - ESPAÇO PARA PRÁTICAS DE LEITURA NO ACAMPAMENTO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Os gráficos 24 e 25 revelam que a comunidade de acampados, segundo o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, não tem pensado em constituir espaços e ou momentos de leitura, mesmo que o acampamento exista e persista na mesma área há mais de dez anos. Talvez, essa situação ocorra porque a comunidade, ainda, não sentiu a necessidade de organizar espaços e momentos para a leitura, porque compreenda que a leitura é uma prática restrita à escola e aos que a frequentam, porque a biblioteca escolar tem suprido as necessidades de leitura das famílias acampadas, porque os sujeitos acampados não tenham o hábito de ler ou porque a concepção de leitura da comunidade esteja restrita à leitura da palavra escrita. Assim, os espaços e os momentos de leitura só são possíveis a partir do contato com a escrita. Alguns momentos e espaços em que a leitura também ocorre no acampamento são desconsiderados como, por exemplo, os

momentos de reunião coletiva para a organização de uma festa, de uma ocupação e de outras atividades que exigem que o coletivo do acampamento se reúna para tomada de decisões.

Esses também são espaços e momentos de leitura, não da leitura do livro ou da palavra escrita que pode, muitas vezes, ficar limitada, no contexto escolar, à leitura de textos “autorizados” e que nem sempre evidenciam dicotomias, ideologias e contradições, podem levar a uma leitura “parcial” e “direcionada” da realidade. São espaços e momentos da leitura da “palavramundo”, que como afirmou Freire (1989), “[...] precede a leitura da palavra” e ao contrário daquela, expõe as contradições. Relembro Silva (2003, p. 11) e segundo ele, essa leitura “[...] talvez seja capaz de estimular o surgimento de contestações maiores [...]” entre outras hipóteses que podem ajudar a compreender essa realidade.

Apesar de ter um espaço, as bibliotecas não têm nome próprio, segundo oito coordenadores e 18 educadores. Dez educadores afirmam que a biblioteca tem um nome próprio e atuam na mesma Escola Itinerante, sustentam que o nome escolhido para a biblioteca é o do educador Paulo Freire, segundo GRÁFICO 26.

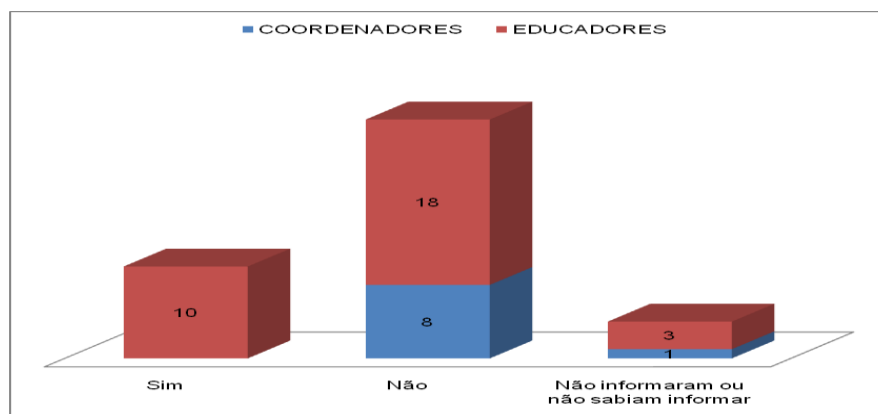


GRÁFICO 26 - DENOMINAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Nomear a biblioteca escolar não é uma mera escolha, é um ato de reflexão e de valorização do espaço, que deve se efetivar no coletivo da escola e, portanto, é responsabilidade da comunidade e não apenas do bibliotecário e ou atendente. Para tanto, é preciso organizar momentos de discussões em sala de aula para reunir sugestões de nomes e, na sequência, preparar assembleias gerais para apresentação e a defesa das sugestões, momentos de leitura.

De acordo com o GRÁFICO 27, dez educadores, os mesmos que apontaram que a biblioteca tem um nome, assinalam que há um regulamento próprio. Essa também é a resposta de quatro dos coordenadores pedagógicos.

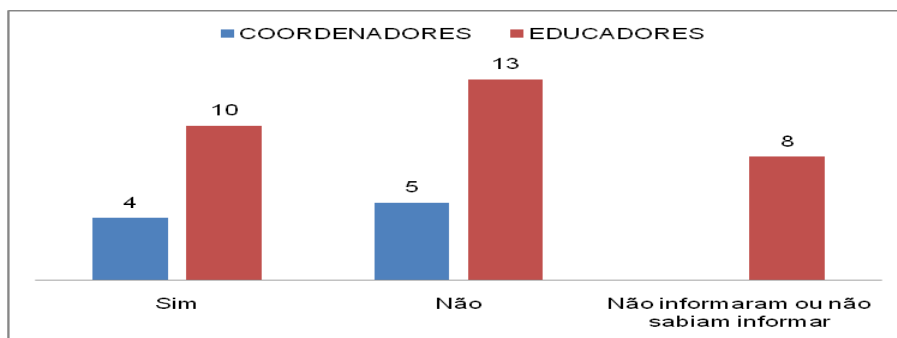


GRÁFICO 27 - REGULAMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Assim como a escolha do nome, a escrita do regulamento deve ser um ato coletivo da escola, já que a biblioteca é um espaço coletivo. Diferente da nomeação em que apenas uma das escolas da pesquisa tem nome, o regulamento se faz presente, além daquela, em outras quatro escolas. Atitude que pode ser resultado da exigência de órgãos públicos, como o NRE, ou o regulamento seja o mesmo utilizado na Escola Base ou que tenha sido construído a partir da necessidade de organização do bibliotecário e ou do atendente da biblioteca.

As demais Escolas Itinerantes estão em processo de reorganização das bibliotecas.

No que diz respeito à indagação se há ou não um atendente responsável pela biblioteca escolar, seis coordenadores pedagógicos respondem afirmativamente à questão e entre os educadores houve um consenso, os 31 respondem a ela de forma positiva.

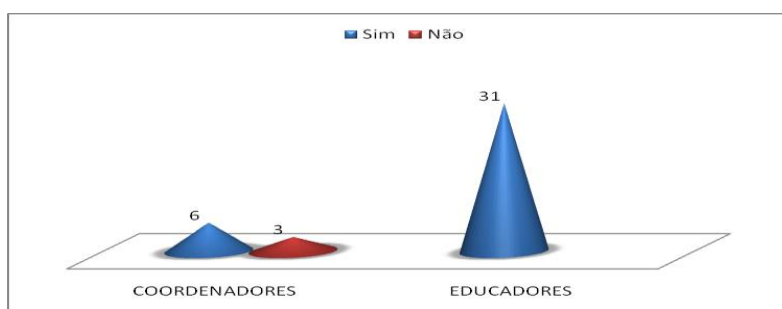


GRÁFICO 28 – BIBLIOTECÁRIO (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

O fato de a biblioteca escolar ter espaço físico, nome, regulamento e um bibliotecário e ou atendente não garante que ela seja um instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e nem no incentivo e promoção da democratização da leitura.

A biblioteca, segundo Fragoso (2002, p. 127) tem duas importantes funções a desempenhar – educativa e cultural.

Na função educativa, ela representa um reforço à ação do aluno e do professor. Quanto ao primeiro, desenvolvendo habilidades de estudo independentes, agindo como instrumento de auto-educação, motivando a uma busca do conhecimento, incrementando a leitura e ainda auxiliando na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do livro, da biblioteca e da informação. Quanto à atuação do educador e da instituição, a biblioteca complementa as informações básicas e oferece seus recursos e serviços à comunidade escolar de maneira a atender as necessidades do planejamento curricular.

Para cumprir a função educativa, a biblioteca precisa estar inserida na escola, deve ser reconhecida pelo coletivo escolar como parte fundamental dessa e não como “apêndice secundário” (SILVA, 1999). Se assim for considerada, dificilmente poderá contribuir e “atender as necessidades do planejamento curricular” que exige trabalho pedagógico integrado, intencionalizado e calcado em objetivos reais.

Quanto à função cultural, Fragoso (2002, p. 127) sustenta que a biblioteca escolar “[...] torna-se complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas idéias acerca do mundo”. O que será possível a partir da oferta de um acervo diversificado e do acompanhamento de um bibliotecário e ou atendente que seja capaz de subsidiar técnica e pedagogicamente educandos e educadores. Esses aspectos aliados podem, nas palavras da autora, “[...] contribuir para a formação de uma atitude positiva, frente à leitura e, em certa medida [levar os educandos e educadores a], participar das ações da comunidade escolar”.

Mas a biblioteca, espaço físico, por si só não é capaz de efetivar a função educativa e cultural ela necessita de um aliado que possa lhe dar vida e, portanto, movimento. Esse aliado é o bibliotecário e ou atendente. Além dele há, ainda, os leitores que, ao frequentá-la lhe dão vida e sentido, esteja localizada no campo ou na cidade, na escola ou fora dela. Assim, é preciso compreender, como Silva (1986, p. 72), que o “[...] trabalho do bibliotecário não se desvincula de determinados

objetivos sociais e de determinados valores humanos e que, por isso mesmo, é um trabalho de cunho político” e, também, pedagógico. É por esses e outros motivos que envolvem a própria profissão de bibliotecário que ele não pode ser um leigo no assunto, um educador readaptado ou um voluntário, sem preparo teórico e técnico para atuar nesse espaço que é pedagógico e de formação de leitores. Acerca dessa situação, Fragoso (2002, p. 127-128) assevera que

De nada serviria uma bela biblioteca escolar, com espaço físico e acervo adequado às necessidades escolar se, para exercer as funções e cumprir seus objetivos, não estiver em seu comando um profissional consciente, com sensibilidade e habilitações básicas para manter esse espaço de cultura e informação bem azeitado e atraente, onde a técnica é utilizada para produzir conhecimento. Entre as habilitações se incluem: conhecimentos subjetivos – interativos, cognitivos e éticos; conhecimentos profissionais – fontes de informação, organização e classificação, geração e uso de bases de dados; conhecimentos pedagógicos – adaptação dos conteúdos específicos para ações de orientação e instrução (formar e informar). É verdade que a maior parte das bibliotecas escolares brasileiras não conta com o bibliotecário à sua frente. Uma série de motivos podem ser apontados como causas desta situação. Portanto, para atuar como bibliotecário escolar, o profissional deve ser essencialmente um leitor e ter, entre outras habilidades, competência para oferecer oportunidades, materiais e atividades específicas, visando despertar o interesse da comunidade escolar pela biblioteca para, a partir daí, poder trabalhar no desenvolvimento de métodos leitores.

E se não há a possibilidade de atuação na biblioteca escolar de um bibliotecário devidamente formado, apesar da profissão, no Brasil, ser disciplinada pelas “Leis: 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998, que exige a formação de nível superior através do Bacharelado em Biblioteconomia” (COPPOLA JÚNIOR e CASTRO FILHO, 2012, p. 7) e de ser prerrogativa da Lei 12.224, de 24 de maio de 2010, a situação ainda não se modificou, então, aquele que for destinado a exercer tal função, enquanto as leis se cumprem, deve ser pelo menos, um leitor, que seja capaz de, com o tempo, conhecer o acervo que compõe a biblioteca e possa, assim, orientar o coletivo escolar e a comunidade local, além de “[...] orientar o leitor, difundir informação e promover a leitura” (PINHEIRO, 2009, p.174). E para isso precisa

a) participar ativamente do processo educacional, planejando junto ao quadro pedagógico as atividades curriculares. E isso deve ser feito para todas as disciplinas, acompanhando o desenvolvimento do programa, colocando à disposição da comunidade escolar materiais que complementem a informação transmitida em classe; b) fazer da biblioteca um local descontraído, de modo a que os leitores se sintam atraídos para

ela; c) estimular os alunos, através de atividades simples, desde o maternal, a se envolverem com propostas leitoras; d) estimular os educadores a vivenciarem a biblioteca da escola como um espaço pedagógico de educação continuada; e) proporcionar informações básicas que permitam ao aluno formular juízos inteligentes na vida cotidiana; f) oferecer elementos que promovam a apreciação literária, a avaliação estética e ética, tanto quanto o conhecimento dos fatos; g) favorecer o contato entre alunos de idades diversas; h) proclamar uma biblioteca para leitores solidários e não para leituras solitárias (FRAGOSO, 2002, p. 130).

Fundamentando-me na autora, posso afirmar que o bibliotecário e ou atendente exerce uma função mediadora entre os recursos disponíveis na biblioteca e os leitores, não fica à espera deles, rompe com o espaço da biblioteca ao participar e contribuir com o planejamento curricular, ao levar aos leitores informações, ao proporcionar o acesso a obras literárias. Enfim o bibliotecário e ou atendente deve ser um provocador no ambiente escolar, deve se envolver e se fazer envolver nas atividades diárias da escola. Além dessas características, o bibliotecário e ou atendente, segundo a Federação (2006, p. 13-14), também, precisa ter fundamentos técnicos para poder analisar “[...] os recursos e as necessidades de informação da comunidade escolar”; formular e promover “[...] políticas para o desenvolvimento dos serviços” da biblioteca; desenvolver “[...] políticas e sistemas de aquisição para os recursos da biblioteca”; catalogar e classificar “[...] documentos e recurso em geral”; formar os educandos e educadores “[...] para a utilização da biblioteca”; formar, também, “[...] nas competências de literacia da informação e de conhecimento da informação”; apoiar educandos e educadores “[...] na utilização de recursos da biblioteca e de tecnologia da Informação”; responder “[...] a pedidos de referência e de informação utilizando os materiais adequados”; promover “[...] programas de leitura e eventos culturais”; participar das “[...] atividades de planificação relacionadas com a gestão do currículo”; e da “[...] preparação, promoção e avaliação de atividades de aprendizagem”; promover “[...] a avaliação de serviços da biblioteca enquanto componente normal e regular do sistema de avaliação global da escola”; construir “[...] parcerias com organizações externas”; preparar e aplicar “[...] orçamentos”; conceber o “[...] planejamento estratégico”; gerenciar e formar a equipe da biblioteca. Recordo Silva (1999, p. 114-115) que afirma, dentre essas tarefas, o bibliotecário, também, deve procurar incentivar a “leitura de fruição” para o “[...] desenvolvimento/aprimoramento do gosto e do prazer estético”.

Fragoso (2002), Silva (1999) e o documento organizado pela IFLA (2006) assinalam como “necessária” a participação do bibliotecário e ou atendente na construção e execução do planejamento escolar, pois sem “[...] essa integração, [...], é quase certo que a biblioteca escolar peque e pereça pela descontinuidade e pelo isolamento (SILVA, 1999, p. 114). O planejamento é o elemento que promove a integração entre a escola e a biblioteca e permite que o bibliotecário e ou atendente participe de forma ativa das decisões da comunidade escolar e possa, também, contribuir efetivamente para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, da democratização da leitura e da formação de leitores.

O bibliotecário é “[...] um agente social” (SILVA, 1997, p. 70) sua função não é, apenas, catalogar as obras, organizá-las em prateleiras, guardar o acervo. Ao saber do potencial desse profissional em promover a leitura na escola é preciso investir em sua formação, pois algumas “[...] práticas de leitura dependem do ensino proporcionado por bibliotecários no espaço das bibliotecas” (SILVA, 2005, p. 76), os bibliotecários e ou os atendentes têm muito a dizer a respeito daqueles que frequentam a biblioteca e, também, têm a dizer diretamente, sobre seus próprios interesses de leitura e práticas de leitura.

Retomo uma das funções do bibliotecário, apresentadas pela Federação (2006, p. 14) que é: construir “[...] parcerias com organizações externas”, a partir dela pretendo discutir as próximas questões que compõem o instrumento de pesquisa e que se referem às relações entre as bibliotecas das Escolas Itinerantes com outras bibliotecas – Escola Base e Municipal.

A esse respeito, oito coordenadores pedagógicos e o mesmo número de educadores (GRÁFICO 29) informam que a relação entre a Biblioteca da Escola Itinerante e da Escola Base inexistente. Afirmam, também, nove coordenadores e 22 educadores, que não há relação alguma entre as bibliotecas públicas municipais e as bibliotecas das Escolas Itinerantes em que atuam, confirmam, portanto, que há uma situação de isolamento das bibliotecas do campo. Talvez, essa situação possa ser explicada, no primeiro caso, devido à distância entre as Escolas Itinerantes e a Escola Base, falta de recursos para o correio, falta de um profissional que assuma a condição de dialogar com as escolas e levantar as expectativas de leitura. No segundo caso, é possível que, também, não haja um profissional que procure estabelecer o diálogo entre as bibliotecas das Escolas do Campo e a do município ou que a biblioteca do município tenha um pequeno acervo que atenda apenas às

necessidades da comunidade local, entre outras justificativas que tentam explicar a situação de isolamento das bibliotecas.

Quando indagados a respeito da relação entre a biblioteca da Escola Itinerante e as bibliotecas existentes nos municípios próximos (GRÁFICO 29), os coordenadores pedagógicos foram unânimes em suas respostas, negaram a existência de qualquer relação entre elas. Dentre os educadores, 23 confirmam a inexistência de diálogo.

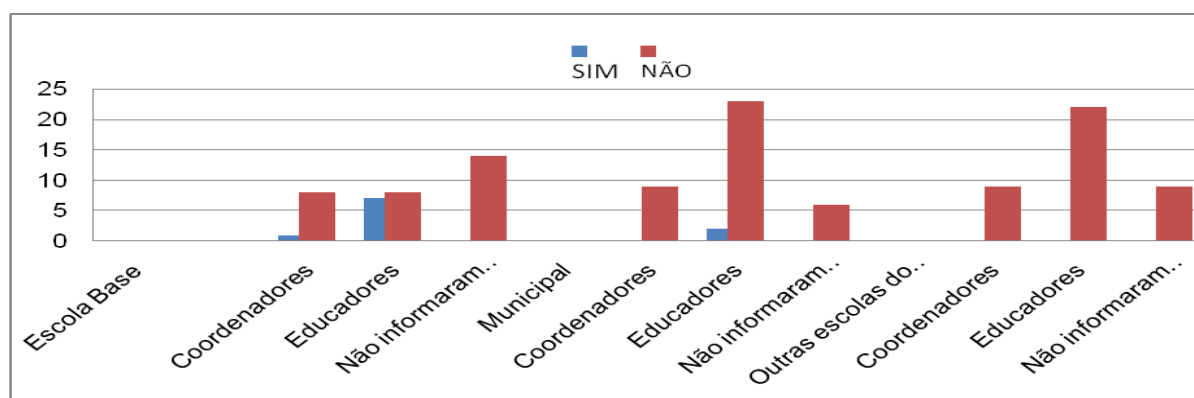


GRÁFICO 29 – RELAÇÕES ENTRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES, MUNICIPAL E OUTRAS (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Os dados apresentados permitem supor que a existência de parcerias entre as bibliotecas escolares e municipais é uma situação rara, o que pode ser justificado ou pela inexistência de bibliotecas no município e, também, na escola, ou pela falta de um profissional que perceba o potencial das bibliotecas, ou pela distância que as separam. Limite que, talvez, pudesse ser minimizado com a oferta, por exemplo, de cursos de formação direcionados para os bibliotecários ou atendentes do município, o intercâmbio permanente de acervo, entre outras possibilidades que podem ser construídas a partir da escola ou da biblioteca.

Considerações que podem ser identificadas em áreas urbanas (pequenos e médios municípios) como em áreas rurais, mas, nessa última, a situação se agrava, já que a comunidade local, por exemplo, não tem acesso ou tem acesso limitado a outros recursos como, por exemplo, internet, jornais, revistas, bancas, entre outras tecnologias e espaços que podem auxiliar no processo de democratização da leitura.

Vale informar que os NRE têm um acervo que está à disposição de educadores e escolas e que é constituído, sobretudo, por obras que podem ajudar na formação continuada dos educadores como a coleção “Biblioteca do Professor”

que, também, se faz presente nas escolas da rede estadual de ensino. E caso o estabelecimento não tenha sido contemplado com a coleção o educador, o bibliotecário e ou atendente, a equipe pedagógica, a equipe de direção podem usufruir, basta solicitar ao NRE. Outra informação que deve ser registrada é o caso das Escolas do Campo localizadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária. Há casos, por exemplo, no estado do Paraná, em que um único assentamento – Celso Furtado, município Quedas do Iguaçu – tem em sua área, aproximadamente, 13 escolas, entre municipais e estaduais. Todas têm biblioteca e acervo, mesmo que precários. A distância é em torno de 20 a 30 quilômetros entre os estabelecimentos, há transporte intracampo que, de certa forma, ligam essas escolas e poderiam, a partir da organização coletiva da comunidade escolar ligar também as bibliotecas, os acervos e os leitores.

Essas suposições e informações corroboram para compreender que a democratização da leitura e a formação de leitores é tarefa, também, do Estado que deve dar subsídios e garantir o mínimo de condições de acesso, mas, também, é tarefa de gestores municipais e equipe de direção dos estabelecimentos de ensino, estadual e municipal, que têm, na formação de parcerias, uma alternativa para socializar e fazer com que o acervo circule e chegue aos leitores.

De forma geral, os municípios, segundo dados informados por oito coordenadores pedagógicos e 28 educadores, têm biblioteca pública.

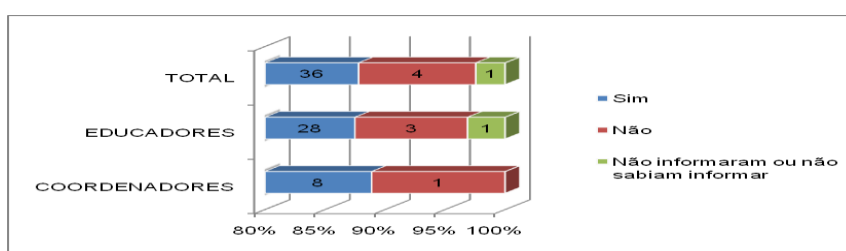


GRÁFICO 30 - EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECA MUNICIPAL (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Mas o fato de ela existir no município não garante, como assinalado, a troca de informações e acervos entre as bibliotecas, não garante que elas sejam acessadas pela comunidade, não garante que tenham um acervo atualizado, não garante outras questões fundamentais para a formação do cidadão.

Portanto, não é suficiente ter o prédio da biblioteca municipal, é preciso que ela esteja integrada com as bibliotecas das demais escolas do município, da cidade

ou do campo, se existir, e que participe das atividades desenvolvidas no município, como, festas, reuniões, decisões, enfim que a biblioteca possa ser considerada pela comunidade e pelos gestores como um local, não físico, mas um local em que a informação circule e que possa ajudar na proposição de políticas públicas que atendam aos interesses da comunidade.

A presença da biblioteca no município não garante, também, que a população que vive no e do campo a frequente, pois, para esses sujeitos que, muitas vezes, não tiveram acesso à educação, é difícil pensar em deixar a rotina e os afazeres na propriedade para se deslocar até a sede do município para ler ou realizar uma pesquisa. Normalmente, eles se dirigem à cidade para, por exemplo, comprar combustível para o maquinário, complementos para a alimentação, remédios, vestuário, ir ao médico, posto de saúde, enfim, para atender às necessidades pessoais e da propriedade.

Nesse contexto, a leitura, na maioria dos casos, não é compreendida como uma necessidade pessoal, apesar de ser. Tal compreensão ocorre, quase sempre, devido ao envolvimento de um dos membros da família com a escola ou com outra instituição de ensino e que, esporadicamente, frequente a biblioteca, nem sempre por iniciativa própria, mas porque a escola ou o educador solicitou uma pesquisa, um trabalho. Essa questão assinala o quanto a concepção de leitura, ainda, está ligada à escola. Leitura e escola estão em uma relação interdependente em que uma não tem sentido sem a outra. A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” comprova essa situação ao demonstrar no gráfico “Perfil: leitor e não leitor – estudante” (2012) que o índice de leitores entre aqueles que frequentam a escola é de 48%, um pouco abaixo do índice de leitores que não estudam 52%.

O GRÁFICO 31 retrata que, se a biblioteca está localizada próxima ao acampamento, a frequência da comunidade é percebida pelos coordenadores pedagógicos e educadores.

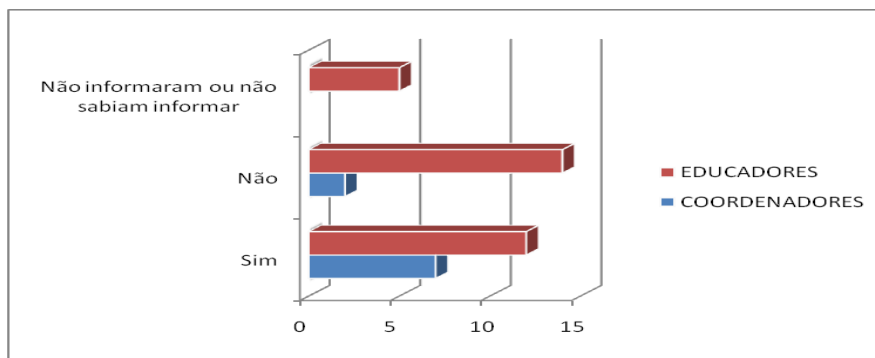


GRÁFICO 31 – FREQUÊNCIA DA COMUNIDADE À BIBLIOTECA (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Sete coordenadores e 12 educadores confirmam que a comunidade tem, gradativamente, acessado a biblioteca da Escola Itinerante, mas dois coordenadores e 14 educadores não tiveram a mesma percepção, e cinco educadores não responderam ou não souberam informar.

A frequência pode ocorrer para, por exemplo, pesquisar acerca de uma determinada planta, para buscar uma nova receita de bolo, para ler o jornal do MST, para atender às exigências do curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, para acompanhar os filhos na realização de tarefas, para dialogar com o atendente da biblioteca, com o intuito de buscar informações locais, entre outras práticas de leitura e motivos que levam a comunidade a perceber que a biblioteca é uma fonte de informações.

A proximidade da biblioteca permite que, ao término das tarefas diárias em casa ou na lavoura, o acampado possa, quando sentir necessidade, ir à biblioteca sem precisar parar com seus afazeres, sem precisar utilizar um transporte. Assim, ele pode utilizar as horas de folga, de lazer para frequentar a biblioteca, o que lhe confere um novo sentido, um local acessível e que pode ser frequentado por todos do acampamento com os mais distintos interesses.

Atitude que é praticada pelo Senhor Alcides Laercio Moreira, de 70 anos, que frequenta com assiduidade a biblioteca escolar, segundo informações do coordenador pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber, no acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira-Paraná... Nas palavras do próprio Senhor Alcides “[...] o que me fascina é a matéria de história [...]. Gosto de ler também sobre datas memoráveis, grandes homens da humanidade e arqueologia”. Se a biblioteca estivesse na cidade, provavelmente, o Senhor Alcides não a frequentaria e estaria

longe de suprir sua necessidade de leitura. Assim como a escola, a biblioteca também deve estar próxima às pessoas.

Questionados os educadores sobre a frequência com que vão à biblioteca, foram dadas as seguintes respostas e justificativas, dentre os 31 educadores: 12 afirmam que frequentam a biblioteca da escola diariamente, e o motivo alegado é “por ser tudo muito próximo, além de ser prazeroso. Às vezes passo só para dar uma olhadinha...”; “para acompanhar o trabalho pedagógico dos educadores/professores com alunos”; 15 costumam ir à biblioteca da escola semanalmente para “pesquisa e leitura” ou porque “não tenho aulas todos os dias nesta escola”; dois marcam a opção mensalmente e não a justificam; dois educadores dizem que não frequentam a biblioteca da escola “porque preparo minhas aulas em casa com os livros que tenho, que são muitos da minha área e com o auxílio da internet”; “não haver livros da minha área”. E 25 educadores não informam os motivos.

Indagados sobre os objetivos que os levam a frequentar a biblioteca, 29, dos 31 educadores, informam que costumam ir ao local para:

“Estudo, para as aulas e leitura”;
“Pesquisa, leitura”;
“Apropriar-se dos livros didáticos, jornais e revistas sem terrinha. Livros de leitura para os educandos”;
“Procurar materiais para alunos, sugerindo leitura”;
“Pesquisa, planejamento, leitura de literatura, com os educandos”;
“Para pesquisa, para despertar interesse pela leitura nas crianças”;
“Para pesquisa, escolher livros para leitura o dia ou para que os educandos possa ter conhecimento de vários textos/compreender e interpretar diferentes histórias, lendas, fábulas, poemas etc”;
“Pesquisa do acervo”;
“Busco livros que me auxiliem no planejamento, e livros para leitura diária”;
“Procurar atividades (exemplos) para o plano de aula, livros interessantes para leitura em sala com os educandos”;
“Fazer pesquisa sobre determinado assunto. Levar as crianças para conhecer e fazer leitura de exemplares que chegam”;
“Acompanhamento pedagógico e leitura e pesquisa”;
“Pesquisar conteúdo referente à disciplina Língua Portuguesa. Escolher livros para tempo leitura, etc.”;
“Aula de leitura, debates e conversas”;
“Para retirar materiais didáticos ou com os alunos para pesquisa”;
“Buscar materiais de pesquisa para preparar minhas aulas, para os educandos pesquisarem e realizarem leitura”;
“Adquirir mais conhecimento”;
“Busca de livros, material didático para trabalhar, pesquisa, leitura e outros”;
“Pegar livros e fazer pesquisas”;
“Pesquisar material para planejar as aulas”;
“Levar os educandos para tomarem o gosto pela leitura aperfeiçoando assim a leitura e a escrita e a interpretação”;
“Estudo, apoio às aulas e leitura”;
“Pesquisa em livros, uso da TV <i>pen drive</i> , hora atividade”;
“Pesquisa em livros sobre o assunto trabalhado”;
“Pesquisar para os educandos material didático”;
“Uso do material didático”;
“Verificar o acervo disponível, quantidade para poder orientar os educandos nos trabalhos e pesquisa”;

“Pesquisa com alunos”;

“Na busca de conhecimento”.

QUADRO 8 – OBJETIVOS PARA FREQUÊNCIA DOS EDUCADORES NA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).

Fonte: Organizado e construído pela autora, dados da pesquisa, 2013.

À frente dos objetivos apresentados pelos educadores e após sua leitura, observei a recorrência de palavras como atividade, estudo, planejamento, material didático, livros, leitura e pesquisa.

Essas constatações indicam os objetivos que levam os educadores à biblioteca, buscar recursos para ajudar em seu trabalho. Além disso, demonstram e confirmam: a biblioteca é vista como um local de livros para a leitura e pesquisa.

A recorrência ao termo planejamento não se refere a um planejamento coletivo que envolva o atendente da biblioteca e o educador. Ao contrário, refere-se ao fato do educador procurar pela biblioteca para utilizar os materiais didáticos que lá estão, para, assim, ter elementos para compor o planejamento das aulas.

A atitude de planejar individualmente é contrária à proposta de pesquisadores, como Silva (2003; 2005), eles assinalam a relevância do planejamento coletivo no trabalho com a leitura na escola, momento em no qual os educadores podem refletir acerca do perfil dos leitores, traçar objetivos e propor metodologias a fim de auxiliar no processo de leitura na escola.

Além de frequentar a biblioteca escolar, os educadores também procuram outras bibliotecas, municipais – “Pública”, “Universidade e SEED-NRE”, “Municipal e do Instituto de Educação Josué de Castro”, “Biblioteca do município”, “Biblioteca municipal” –, ou de outros estabelecimentos de ensino – “Da escola, do município”, “Colégio Monteiro Lobato”, “De outras escolas”, “Das outras escolas em que trabalho”, “Biblioteca de outro Colégio”, “Da outra escola que leciono” –, ou outras como: “Casa da leitura Zélia Gatai”; “Acervo pessoal”; “Sala Verde/Cidadão”. É a resposta indicada por 15 educadores, dos 31 que responderam à indagação, que asseguram que procuram outras bibliotecas, 11 confirmam que não frequentam outras bibliotecas, e cinco educadores não informam. As respostas sugerem, muitas vezes, que a única fonte de pesquisa de educadores e educandos é a biblioteca escolar e que, portanto, deve ser capaz de responder às necessidades desse público.

Na sequência, apresento o GRÁFICO 32, que mostra a frequência com que os educadores solicitam aos educandos que “visitem” a biblioteca escolar, segundo

as respostas informadas por 28 educadores, dos 31 que responderam objetivamente à questão.

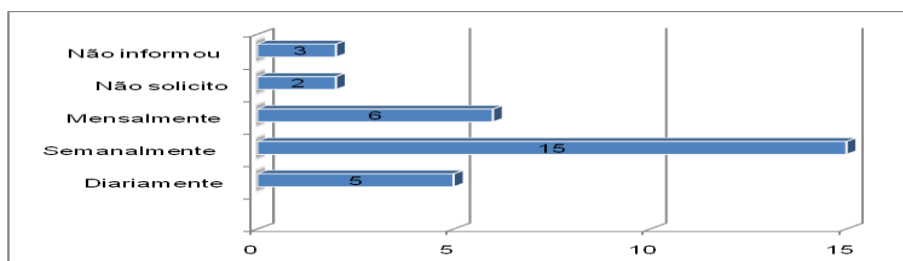


GRÁFICO 32 – EDUCADORES QUE SOLICITAM A FREQUÊNCIA À BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Dois educadores assumem que não solicitam aos educandos frequentarem a biblioteca escolar, um pedagogo e um educador de Matemática. Talvez, o pedagogo não faça tal solicitação aos educandos porque não atua em sala de aula, enquanto que a posição do educador de Matemática pode ser um indicativo de que os profissionais das áreas das ciências exatas recomendam pouco o uso da biblioteca. Dentre os 26 educadores que respondem positivamente à indagação, seis confirmam que orientam a ida dos educandos à biblioteca mensalmente, talvez, para, por exemplo, a realização de pesquisas, e, entre eles estão educadores formados em Biologia (3), Artes Visuais (1), História (1) e Língua Portuguesa/Inglês (1). Semanalmente é a orientação para que os educandos frequentem a biblioteca alegada por 15 educadores habilitados em: Pedagogia (3), Letras (4), História (3), Biologia (1), Geografia (1), três não informam. Cinco educadores afirmam que encaminham os educandos diariamente à biblioteca, dentre eles há graduados em História (1), Pedagogia (1), Matemática (1) e dois não informam.

Acerca dos objetivos os educadores apresentam:

"Pesquisa, uso do dicionário aprendido e para que eles se habituem à leitura";
"Comprometimento, incentivo à leitura";
"Despertar o interesse pela leitura, criação de suas próprias histórias após uma história contada";
"Pesquisa e leitura";
"Saber que lá é espaço de silêncio e de estudo. Pegar livros para fazer leitura em casa. Descobrir sempre um novo conhecimento através dos livros";
"Pesquisa, leitura e vídeos";
"Manter contato com os mesmos e praticar o hábito da leitura";
"Pesquisar algo, buscar livros para ler, etc.";
"Ver vídeos em geral, e explorar algum material, a leitura é realizada em sala, pois a biblioteca abriga a sala de recursos (DENUNCIA)";
"Desenvolver a capacidade de pesquisa e leitura de diferentes formas textuais";
"Mesmo que tendo os que não sabem ler bem ainda, com frequência, influência e ritmo, o objetivo é muito até pelos conteúdos, mas o principal é o incentivo da leitura";

"Fazer pesquisas, desenvolver o hábito de leitura";
"Compreender e despertar a importância da leitura, saber escolher seu gosto pela leitura";
"Ensinar-los a ter gosto da leitura, tornando isso um hábito, para assim, aprimorá-los na leitura e interpretação e escrita";
"Pesquisa, leitura e diálogos";
"Para pesquisa ou troca de livros de leitura";
"Objetivos de pesquisa e leitura";
"Pesquisa e leitura";
"Leitura, pesquisa, conhecimento";
"Pesquisa com tema definido, leituras";
"Expandir seu conhecimento através de pesquisas, aprimorarem o conteúdo exposto em sala através de outras leituras e fontes. Observar os gêneros mais lidos";
"Pegar os livros, e para assistir (vídeo e filmes)";
"Pesquisar, saber manusear o livro, verificar para procurar o assunto. E finalmente encontrar respostas para dúvidas levantadas na aula";
"Pesquisa, leitura e interpretação";
"Conhecer diferentes gêneros textuais, desenvolver o interesse pela leitura";
"Pesquisa".

QUADRO 9 – OBJETIVOS QUE ORIENTAM A "VISITA" DOS EDUCANDOS À BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).

Fonte: Organizado e construído pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Ao ler as respostas dos 26 educadores que informam os objetivos que os levam a incentivar a "visita" dos educandos à biblioteca duas palavras se destacam pela recorrência, leitura e pesquisa. A primeira é mencionada 22 vezes e a segunda, 16. O que confirma que a biblioteca escolar é vista como um local de leitura e pesquisa, assim como verificado na questão a respeito dos objetivos que levam os educadores à biblioteca.

A fim de justificar o objetivo da leitura, os educadores apontam que ao encaminharem os educandos à biblioteca, desejam, de forma geral, que eles tornem a leitura um hábito, que conheçam outros gêneros textuais, que aprimorem a interpretação e a escrita e que aprendam a manusear livros. Já nos objetivos que envolvem a realização de pesquisas, os educadores não tentam argumentar, apenas, dizem pesquisa, sem maiores informações acerca dos tipos de pesquisas que solicitam se é bibliográfica, documental, digital, visual entre outras formas de pesquisa possíveis de serem desenvolvidas na biblioteca escolar.

A atitude dos educadores em não apontar os tipos de pesquisas que os levam a indicar a biblioteca aos educandos responde à questão levantada na fundamentação teórica: o educador está preparado para ensinar, orientar os educandos a realizar pesquisa? Pela falta de argumentação dos educadores posso afirmar que alguns, ainda, não têm elementos teóricos suficientes para orientar qualquer tipo de pesquisa o que, de certa forma, subutiliza o espaço da biblioteca escolar.

Os educadores (26) indicam o uso da biblioteca escolar aos educandos, mas as respostas, também, permitem afirmar que não há um trabalho coordenado, planejamento, entre os próprios educadores e o bibliotecário e ou atendente. Dessa forma, os educandos, se acatam as orientações dos educadores em procurar a biblioteca, podem ir até ela com diferentes propósitos de pesquisa descoordenados e sem sentido e com a única tarefa de responder às demandas da disciplina. A biblioteca escolar é subutilizada e seu potencial é ignorado tanto por educadores, quando orientam os educandos e, por esses ao frequentarem a biblioteca sem objetivos definidos. Esse aspecto vem ao encontro do que afirmou Silva (1999, p. 112-113) de que os educadores, de modo geral, desconhecem os acervos existentes nas bibliotecas e pouco orientam os educandos quanto ao uso objetivo dos recursos disponíveis na biblioteca.

Indagados coordenadores pedagógicos e educadores sobre se há no acampamento alguma ação para promover o acesso à leitura, as respostas aponta para a não existência de ações que visam promover o acesso à leitura no acampamento. De acordo com o GRÁFICO 33, 18 dos 40 sujeitos participantes da pesquisa respondem de forma negativa e oito respondem de forma positiva à questão.

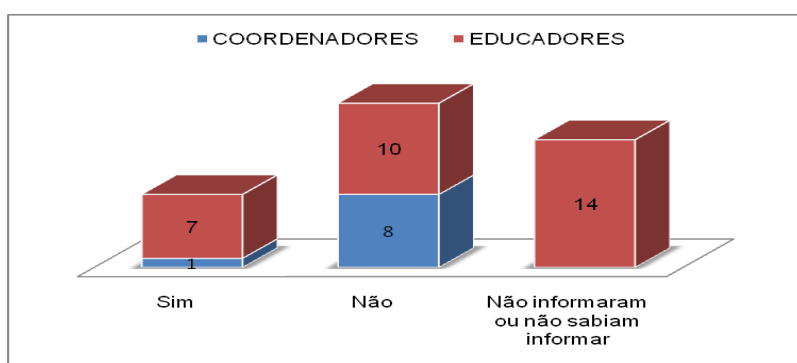


GRÁFICO 33 - PROMOÇÃO DO ACESSO À LEITURA NO ACAMPAMENTO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Solicitei aos sujeitos participantes da pesquisa que responderam “sim” que informassem qual a ação identificada para a promoção da leitura no acampamento. As respostas apresentadas são: “Investimentos na estrutura atual no sentido de ampliar o acesso à leitura”; “Tempo de leitura direcionado e incentivo para que os educandos leiam em casa”; “Aulas específicas de leitura uma vez por semana com ficha de registro”; “Tempo leitura realizado na própria escola”; “Às vezes quem tem

interesse procura e faz leitura e as leituras direcionadas pelo MST, por exemplo, a leitura para preparar para o Congresso”; “Porém em dose homeopática... alguns Núcleos de Base pensam em fazer assinatura do Jornal Brasil de Fato...”; “Estão construindo um espaço para isso”.

Dentre as respostas, três referem-se às ações promovidas na escola e não àquelas realizadas no acampamento para a promoção da leitura, as demais indicam a necessidade de investimentos, o interesse pessoal e a organização coletiva como formas de ações dentro dos acampamentos para estimular entre os sujeitos acampados o hábito da leitura.

Duas das respostas conferidas à questão citam o Tempo Leitura como uma ação que tem promovido a leitura dentro do acampamento, mas afirmam que essa é uma prática desenvolvida no interior da escola e com estratégias previamente estabelecidas para alcançar o objetivo que é “construir o gosto e a disciplina pela leitura”, como mencionado.

Outra área de interesse na pesquisa é o acervo da biblioteca escolar, em razão da qual duas indagações foram geradoras dos gráficos 34 e 35.

No primeiro, apresento os materiais componentes do acervo, de acordo com os 40 sujeitos participantes da pesquisa que responderam à questão.

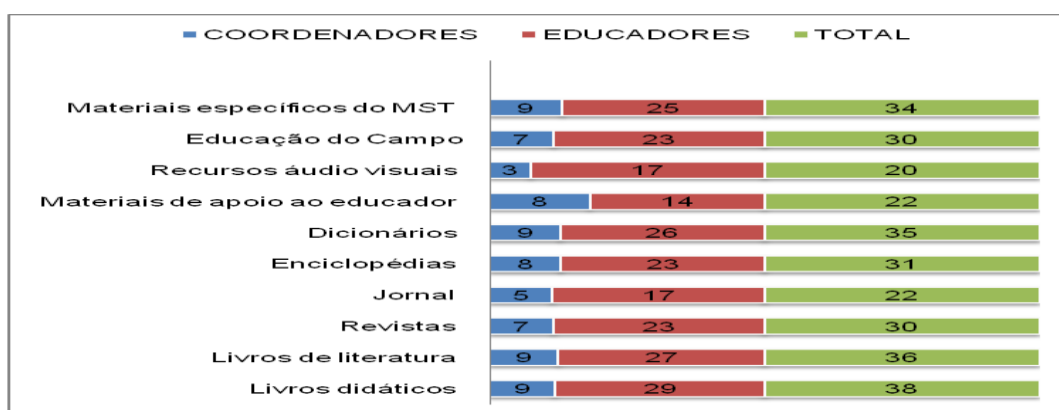


GRÁFICO 34 – MATERIAIS COMPONENTES DO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR (2013).
Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Ao observar os dados do GRÁFICO 34, constatei, dentre os materiais mais citados entre os sujeitos participantes da pesquisa está o livro didático, isso demonstra que a presença desse recurso didático é superior, por exemplo, a outros materiais de leitura como jornais, revistas e livros de literatura.

A informação leva a concluir que a biblioteca escolar, como identifiquei em diferentes ocasiões de visita às Escolas Itinerantes e a outras escolas da rede estadual enquanto atuava na CEC e nos NRE, acaba transformando-se em um depósito de livros didáticos que vêm do MEC ou de doações de outros estabelecimentos de ensino os quais se constituem, muitas vezes, os únicos livros disponíveis para a pesquisa de educadores e educandos. Além dessa situação, percebi, durante as visitas, que o acervo da biblioteca escolar também divide espaço com o laboratório de informática e a secretaria da escola, o que assinala e reitera a situação de descaso em que a biblioteca escolar e seu acervo se encontram.

Há também na biblioteca, como verifiquei, materiais de leitura específicos do MST, o que confirma a hipótese levantada na fundamentação teórica de que os materiais produzidos e escritos pelos sujeitos que compõem o Movimento devem estar presentes nas bibliotecas.

Dentre os materiais, posso citar, a partir de observações assistemáticas, que inclui a Revista Sem Terrinha, material que apresenta textos e desenhos produzidos por crianças que estudam em Escolas Itinerantes e Escolas Municipais localizadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária, em todo o país, isso demonstra que a produção dos educandos, também, compõe o acervo da biblioteca. Isso responde à pergunta proposta na fundamentação teórica, na qual indago: quando os materiais escritos, produzidos pelos educandos, vai ser aceito como acervo na biblioteca escolar? A resposta é: já é aceito, já está à disposição da comunidade, dos educadores e educandos. Essa constatação, também, responde em parte às questões levantadas por Silva (1999, p. 113-114) e apresentadas na fundamentação teórica.

Além disso, a inclusão desses materiais no acervo da biblioteca, como apontei, irá potencializá-lo e dará aos que a procuram diferentes opções de leitura. Nesse sentido, a biblioteca estará cumprindo com seu objetivo cultural.

Questionados se realizam empréstimos na biblioteca da escola, 18 educadores assinalam que sim, 12 que não, e apenas um, dos 31 educadores questionados, não informou. Eles apresentam as mais diferentes razões para realizar os empréstimos, entre as quais o interesse e o gosto despertados pelos livros de literatura, utilizar os livros didáticos com os objetivos de preparar aulas e pesquisar, adquirir conhecimentos. Entre as respostas que indicam que os educadores não têm o hábito de emprestar livros da biblioteca estão as justificativas

de que preferem utilizar a *internet*, há poucos materiais de leitura, acervo fragmentado e desatualizado.

Aqueles educadores que têm o hábito de realizar empréstimos na biblioteca escolar alegam interesse pessoal e profissional, enquanto os educadores que não têm esse hábito dizem que não realizam empréstimos na biblioteca da Escola Itinerante porque não há material ou está defasado, e o acervo é, quase exclusivamente, formado por livros didáticos. As razões apresentadas confirmam que as bibliotecas das Escolas Itinerantes, apesar de toda a dificuldade (estrutural, material, profissional, financeira) que enfrentam, atendem, quase sempre e na medida do possível, aos interesses e às necessidades da maioria dos educadores que lecionam nessas escolas.

Ainda a respeito do acervo da biblioteca escolar, solicitei aos educadores que apontassem dentre os materiais que compõem o acervo quais utilizam em sala de aula.

“Livros didáticos para melhorar o conteúdo em sala e a TV para passar vídeos filmes”;
“Livros didáticos os de literatura, revistas, jornal, dicionários, recursos visuais, para melhorar o desenvolvimento das aulas e tirar dúvidas dos alunos além de apoiar o professor”;
“Livros didáticos, livros de literatura, revistas e jornais”;
“Livros didáticos, para pesquisar assuntos da diretriz curricular”;
“Revistas e jornais para recortes, livros de literatura para leitura, livros didáticos para compreensão e fixação de conteúdos”;
“Livros de literatura e revistas com objetivo de aprimorar a leitura e escrita dos educandos”;
“Todos. Porque depende do conteúdo, encontro-os em cada acervo citado acima, para pesquisar, realizar leitura diferenciada”;
“Dicionários port-esp., livros didáticos, material de pesquisa MST”;
“Todos os marcados acima. Porque precisa para desenvolver as atividades com os educandos, como é uma faixa de idades menor, é preciso trabalhar com materiais diferentes”;
“Costumo utilizar livros de literatura para eventuais aulas de leitura, dicionários para vocábulos desconhecidos pelos educandos, revistas para pesquisa científicas como também recortes para análise linguística”;
“Em minhas aulas tento diversificar ao máximo os tipos de leitura, então utilizo todos os materiais disponíveis”;
“Na minha área a maioria dos livros que tem no acervo eu tenho em casa, sendo assim uso os materiais específicos do MST e muitos livros de literatura para os alunos lerem em casa”;
“Uso com mais frequência livros didáticos”;
“Livros didáticos, recursos áudio visuais, materiais de apoio, para complementar os conteúdos em sala de aula”;
“Livros didáticos, materiais de apoio, para explorar e preparar as aulas”;
“Utilizo todos, as aulas utilizam de todos os materiais disponibilizados”;
“Utilizo todos os recursos que a biblioteca disponibiliza, pois as aulas necessitam de todos os materiais em momentos diversos”;
“Revistas, áudio visuais, dicionários, materiais de apoio ao educador, materiais específicos do MST, e livros de literatura, para melhora o meu trabalho, auxiliar na metodologia, e mesmo para aprimorar meus conhecimentos”;
“Não atuo em sala de aula”;
“Materiais do MST, livros didáticos voltados a área específica do conhecimento. De cada um, um pouco, além de mapas temáticos...”;
“Todos, conhecimento, informação, dúvidas e curiosidade”;
“Mapas, revistas e livros didáticos”;
“Materiais específicos do MST, dicionários, livros didáticos, livro de literatura etc.”;

“Livros para leitura pelos alunos (alguns) trago uma caixa particular para complementos. E utilizo bastante os materiais específicos do MST”;
“Livros didáticos e dicionários. O material citado é mais utilizado que os demais, no geral o acervo é antigo e não é indicado para pesquisa, logo, outros materiais trago de casa”;
“Dicionários, livros didáticos para pesquisa, recursos áudio visuais”;
“Utilizo os livros didáticos e os materiais do MST, com maior frequência. Os livros de literatura além de poucos são para adultos e jovens (DENÚNCIA)”;
“Revistas, livros de literatura, porque são materiais muito bons e que os alunos gostam de ler”;
“Livros didáticos, pois são poucos os recursos”;
“Livros de literatura infantil, dicionário, jornal, revistas, enciclopédias, recursos áudio visuais, materiais de apoio e livros didáticos”.

QUADRO 10 – MATERIAIS DO ACERVO UTILIZADOS PELOS EDUCADORES (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Ao ler as respostas, verifiquei que nove educadores citam revistas e livros de literatura, cinco mencionam os materiais específicos do MST, e 17 declaram ter utilizado, com maior frequência, apenas um dos materiais que compõem o acervo das bibliotecas das Escolas Itinerantes, os livros didáticos. Mais uma vez a pesquisa corrobora com o estudo “Retratos da Leitura no Brasil” (2012), segundo o qual os materiais lidos, mais citados entre os entrevistados, são os livros didáticos, com 30% das respostas, atrás somente das revistas e jornais, embora a análise de outros gráficos, apresentados no mesmo documento, revele os livros didáticos entre os primeiros da lista, em alguns casos secundando somente a leitura da bíblia e textos da internet. Quanto à frequência de leitura por tipo de suporte, os livros didáticos são indicados como leitura diária por 37% dos entrevistados e uma vez por semana por 42%. Já dentre os gêneros mais lidos, o livro didático vem em segundo lugar, como a leitura de 34% daqueles que responderam às perguntas, o que corresponde a 33,3 milhões de habitantes. Entre os gêneros mais lidos ele é indicado por 66% dos entrevistados.

A recorrência ao livro didático pode ser explicada pela dependência que os educadores têm, muitas vezes desse material, como recurso para suas aulas ou pela ausência de outros materiais. Essa dependência “forçada”, construída, inculcada durante anos no cotidiano da sala de aula, uma dependência que supre, em primeiro lugar, ao mercado da venda de livros didáticos e que nutrem, em segundo lugar, os educadores com novos conhecimentos, novos procedimentos, novas metodologias, atualiza e organiza o trabalho em sala de aula, facilita a execução das atividades, dá a ideia de que o tempo foi otimizado, permite desenvolver os conteúdos em uma “sequência lógica” (GERALDI, 1991; CORACINI, 2011; SOARES, 2002; ROJO; BATISTA, 2003). Uma dependência que pode ser ruim, se o educador não souber se utilizar de tal recurso, ou positiva, se souber olhar

de forma crítica para esse material e, então, a partir do conhecimento do conteúdo e das turmas possa selecionar ou não textos, atividades e todos os outros elementos que são apresentados nos livros didáticos que podem ser pensados como livros para a pesquisa.

Na Escola Itinerante, como os dados demonstraram, os livros didáticos são os mais utilizados pelos educadores. Acredito que isso ocorra por diversos motivos como, por exemplo, o fato de os educadores, no caso daqueles que vem da cidade, não conhecerem o campo, a comunidade e a realidade do local no qual a escola está inserida. Assim, a utilização do livro didático pode lhe trazer segurança, ou a falsa ideia de que trabalha com conteúdos “universais” e que, independente da realidade da escola ou do contexto de vida dos educandos, deve ser trabalhado. Pode sugerir, por outro lado, que o educador, tanto aquele que vive no campo como aquele que vem da cidade, considere que sua formação acadêmica tenha sido ineficiente e, portanto, que o livro didático possa auxiliá-lo no trabalho em sala de aula. Esse uso pode decorrer também do comodismo que o uso do livro didático dá ao apresentar perguntas e respostas prontas e respondidas, com indicações de leitura e até roteiros de aula.

Ao refletir acerca das Escolas Itinerantes e ao ampliar para as Escolas do Campo entendo que os conteúdos dos livros didáticos, de modo geral, tocam pouco nessa realidade. Recentemente, em 2012, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD-Campo), no guia de apresentação do Programa está dito que é primeira vez que o FNDE irá “[...] distribuir material didático específico para estudantes de escolas do campo [...]” com um enfoque que leva em consideração “[...] a realidade social, cultural, ambiental, política e econômica dessa população” (FNDE, 2012).

As escolas beneficiadas são escolas públicas rurais “[...] com até 100 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e também aquelas com mais de 100 estudantes que não tenham feito a escolha no [...]” PNLD atendendo “[...] cerca de 2,5 milhões de alunos, distribuídos em 60 mil escolas” (FNDE, 2012).

Com a perspectiva de, ainda, obter informações a respeito do contato dos educadores com o acervo da biblioteca solicitei-lhes que informassem se utilizam o acervo da escola. Dentre os 31 educadores, 26 afirmam que sim, dois dizem que não, e três não informam. Na mesma questão, questionei-os em que circunstâncias utilizam o acervo da biblioteca da escola.

“Quando necessito para pesquisa, levar para socializar uma história ou assunto, com os filhos... Fazer roda de leitura entre outros”;
“No planejamento das aulas e na execução”;
“No planejamento de aula, no momento leitura e trabalhos de pesquisa dos educandos”;
“Preparar aula, ler para distrair, leitura com os educandos”;
“Para leitura, pesquisa”;
“Pesquisa e leitura”;
“Para pesquisa principalmente materiais do movimento e educação do campo”;
“Principalmente para pesquisa sobre o movimento”;
“Na aula, em tempos de estudo, ou mesmo para preparar aulas”;
“Alguma pesquisa, dicionários, etc.”;
“Para planos de aula, trabalhos do curso, leitura minha por interesse meu e curiosidade”;
“Na leitura com os educandos, pesquisas, conteúdos didáticos”;
“Em momento de pesquisas empréstimos de clássicos literários para elaboração de aulas”;
“Para pesquisas nas aulas”;
“Sempre que preciso, porque gosto”;
“Diariamente para pesquisa”;
“Pouco, pois, não tem praticamente nada”;
“Para compreender a proposta político pedagógica e planejar as aulas”;
“Pesquisa e indicação para educandos”;
“Sempre que necessário”;
“Sempre”;
“Quando necessito de materiais relacionados ao MST e à Educação no Campo”.

QUADRO 11 – ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR UTILIZADO PELOS EDUCADORES (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

A circunstância apontada por 12 educadores, dos 22 que responderam à indagação, é a pesquisa, enquanto quatro assinalam o planejamento das aulas. Essas respostas mostram que a biblioteca e o acervo que a constitui são, como já dito, subutilizados pelos educadores que não percebem outras formas de usar os materiais disponíveis na biblioteca, além, da pesquisa e do planejamento, o que pode ser justificado ou pelo desconhecimento dos recursos ou porque o acervo é insuficiente para a proposição de outras atividades.

Já no GRÁFICO 35, apresento a forma como é constituído o acervo das bibliotecas das Escolas Itinerantes.

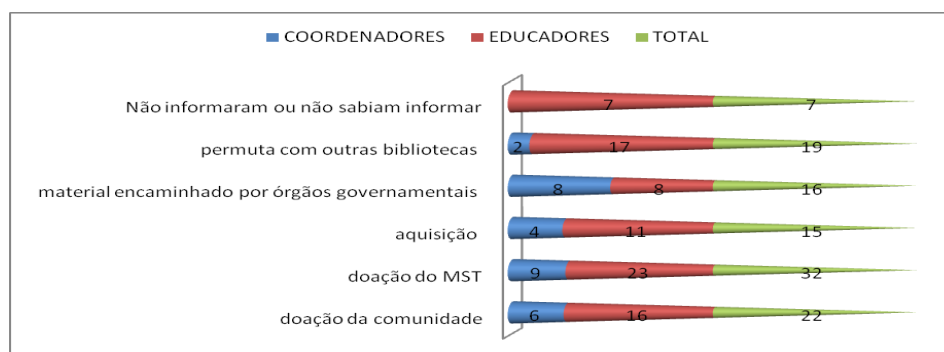


GRÁFICO 35 – FORMAÇÃO DO ACERVO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

A partir dos apontamentos feitos pelos sujeitos participantes da pesquisa, totalizando 32 respostas, constatei que o acervo da biblioteca da Escola Itinerante é formado de materiais advindos de doações feitas pelo próprio Movimento e pela comunidade, de acordo com 22 respostas. Indicativos que confirmam que a política pública proposta para as bibliotecas escolares não tem conseguido atender à demanda dessas escolas.

Percebi, ainda, ser forte em algumas comunidades a necessidade de realização de festas e campanhas para atualizar o acervo da biblioteca escolar ou para angariar fundos para reformá-la, colocar móveis entre outras situações que só certificam que o poder público tem cumprido, parcialmente, com suas obrigações. Mas esses dados, também, evidenciam que a comunidade, acampada não fica à espera da “boa vontade” do Estado.

Outra indagação direcionada aos educadores diz respeito à presença ou não de materiais de leitura na sala de aula. Dentre os 31 educadores que responderam 15 dizem que há e 14 afirmam que não há materiais de leitura, dois não informam.

Dos 15 educadores que responderam afirmativamente à questão, 13 indicam que há em sala de aula livros de literatura e literatura infantil, revistas, cartazes, folders informativos, informes, livros didáticos, fichas de leitura e tabelas.

Dentre os materiais mais apontados, estão os livros de literatura, com seis indicações, enquanto quatro educadores assinalam a existência de livros de literatura infantil. Além da identificação de outros materiais como cartazes informativos e revistas. Contudo, é preciso considerar que esses materiais de leitura, conforme constatei em diferentes oportunidades e não só na Escola Itinerante, como em outros estabelecimentos, nem sempre são atuais como, por exemplo, as revistas e os jornais que costumam chegar à escola, com poucos recursos financeiros, mediante doações. No caso específico das Escolas Itinerantes, observei em minhas visitas, quando técnica da CEC, que há cartazes informativos, folders e outros materiais que ajudam a divulgar as atividades do Movimento. A presença desses materiais de leitura em sala de aula pode contribuir no trabalho do educador, estimular o contato dos educandos com diferentes gêneros textuais e não textuais e auxiliar na promoção da leitura.

Considero que, embora com limitações, a biblioteca escolar, nas Escolas Itinerantes, tem dado condições de ocorrência de práticas de leitura realizadas pela comunidade e pela escola e, assim, também tem, na medida do possível, cumprido

com sua “função cultural” e “educativa” (FRAGOSO, 2002). Acredito que as bibliotecas das Escolas Itinerantes têm potencial para se tornarem a partir do trabalho coletivo - escola e acampamento e das parcerias com outras bibliotecas -, centros de informação e de convivência cultural (MILANESI, 1986).

Entendo que a atuação do bibliotecário e ou atendente é de mediação de leitura e, no caso das Escolas Itinerantes, é uma função imprescindível, uma vez que a escola e os acampados mantêm pouco contato com outros mediadores de leitura e outros espaços que cumprem essa função e, por esses motivos acredito que o Movimento e as IES, que trabalham em parceria, podem levar a demanda ao Estado e propor momentos de formação para esses sujeitos a fim de promover e democratizar a leitura na escola e no acampamento e que, também, podem propor projetos para angariar recursos e fortalecer o acervo.

Avalio como importante que o coletivo de educadores conheça os recursos disponíveis na biblioteca e compreendam o bibliotecário e ou atendente como um profissional da informação capaz de auxiliar na elaboração e execução dos planejamentos para que, dessa forma, possam orientar os educandos quanto à pesquisa e o uso objetivo dos recursos da biblioteca.

As seis fotografias destacadas retratam novas imagens da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e mostram os “barracos salas”, o pátio (FIGURAS 29, 30 e 31), a vista lateral do refeitório (FIGURA 34), a porta da biblioteca e a placa indicativa de que nessa escola o Programa “Arca das Letras” biblioteca rural está presente (FIGURAS 32 e 33).



FIGURA 29: VISTA FRONTAL ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 30: VISTA FRONTAL ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 31: VISTA PARCIAL ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 32: PORTA DA BIBLIOTECA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 33: PLACA INDICATIVA DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA "ARCA DAS LETRAS" ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 34: VISTA LATERAL DO REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).

6.4 SIGNIFICADO DA LEITURA NA ESCOLA E NO ACAMPAMENTO

A quarta categoria significado da leitura na escola e no acampamento reúne os resultados obtidos a partir das respostas conferidas pelos educadores a dez questões que permitem levantar seus conceitos de leitura, as práticas de leitura utilizadas em sala de aula, perfil dos educadores enquanto leitores, entre outros elementos que ajudam compreender as práticas de leitura desenvolvidas pelos educadores nas Escolas Itinerantes. Dentre as dez indagações, quatro foram construídas após a análise do instrumento direcionado aos coordenadores pedagógicos e permitiram elencar, por exemplo, práticas de leitura desenvolvidas na escola e no acampamento, dificuldades e estratégias de leitura que podem partir da escola para democratizar o acesso à leitura no acampamento. A última das dez questões é comum aos dois grupos pesquisados.

A primeira questão – você se considera um leitor – é direcionada aos 31 educadores que participaram da pesquisa, dos quais dois não informam, 23 educadores afirmam que são leitores, enquanto seis dizem que não.

Os 23 educadores justificam a resposta:

“É um meio para adquirirmos conhecimento, para até mesmo planejamento das aulas”;
“Por ser encantado pelo universo literário. Claro que o tempo da gente para isso é curto, mas sempre damos um jeito”;
“Busco estar informado sempre”;
“Procuro ler 1 livro ao mês”;
“Hábito de leitura”;
“Tenho necessidade de ler ao menos a cada dois dias algo escolhido por afinidade”;
“Porque leio diariamente”;
“Quando me interesso por um livro, artigo, entrevista entre outros faço a leitura compulsiva (sem parar até terminar, nas horas vagas)”;
“Gosto de ler, compro livros com frequência”;
“Porque gosto muito, ajuda a planejar as aulas e outros recursos a leitura trás”;
“Por uma necessidade”;
“Gosto de literatura e necessito ler para a especialização”;
“Para preparar uma aula é necessário a leitura”;
“Sempre estou lendo algo, revista, jornal, romance e livros da minha área pedagogia”;
“Sim, pois adoro ler livros”;
“Através da leitura o educador mantém-se informado sobre questões da atualidade, desenvolve seu trabalho com mais facilidade como também aperfeiçoa o vocabulário e tem mais facilidade para elaborar aulas e atividades”;
“Sempre tenho contato com materiais escritos e procuro ler diariamente”;
“Além de ter o hábito da leitura, faço diversas leituras/pesquisas ao planejar as aulas”;
“Porque aprendi a ter o gosto da leitura”;
“Amo ler, ler é uma fonte que mais encontramos sabedoria”;
“Gosto e leio para realizar pesquisa”;
“Gosto de ler quando posso”;
“Amo ler, sempre tenho um livro na cabeceira da cama. E quando lemos ampliamos muito nosso conhecimento”.

QUADRO 12 – O EDUCADOR É UM LEITOR, JUSTIFICATIVAS (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

As justificativas permitem afirmar que os educadores que se consideram leitores leem por oito motivos: busca de conhecimento, informação, hábito diário, aperfeiçoar o vocabulário, necessidade pessoal e profissional, planejar aulas, pesquisa e gosto pela leitura. A partir dessas respostas, posso dizer que os educadores entendem que para ser leitor é preciso ler diariamente, cumprir algumas necessidades pessoais e profissionais e que vão ser satisfeitas na busca de conhecimento e informação, mas que também é preciso gostar de ler.

Esses educadores quando revelam aos educandos o gosto que têm pela leitura, independente dos interesses e dos motivos que os induzem a ler, levam para a sala de aula “exemplo e curiosidade” (MACHADO, 2001, p. 119) o que pode vir a estimular e incentivar a leitura entre os educandos.

Dentre os seis educadores que responderam à indagação de forma negativa, as alegações retratam que eles não se consideram como leitores porque

leem por necessidade (quatro) – “Procuro fazer leitura de acordo com a necessidade, leio quando alguém propõe algum livro”; “Porque leio por necessidade e não por vontade, muitas vezes”; “Porque leio somente o necessário, não costumo ler livros completos”; “Acredito que deveria ler mais, leio mais por necessidade” – e por que há falta de tempo (dois) – “Falta de tempo, apenas leio material de estudo, não por lazer”; “Falta de tempo, mas sempre que posso tento fazer algum tipo de leitura, mas não assiduamente”.

No caso desses educadores que não se reconhecem como leitores e, por consequência, como afirmei na fundamentação teórica, também, não veem seus educandos como leitores, o incentivo à leitura dificilmente irá acontecer em sala de aula. Esses educadores, também, podem ter sido considerados durante anos na escola e na universidade como não leitores e sua atitude atual perante a leitura, mostra que ler “[...] é uma tarefa pesada, estafante, estressante [...]” (SILVA, 2003, p. 62) é um reflexo da própria imagem que construíram deles, ainda, nos bancos escolares local em que a leitura recebe, muitas vezes, um tratamento artificial tornando-a uma tarefa sem sentido.

Mas, a partir da pesquisa – sistemática e assistemática – posso afirmar que os educadores que atuam nas Escolas Itinerantes leem, apesar de alguns não se considerarem leitores. Leem o cotidiano do acampamento, as relações políticas e sociais que se dão dentro da escola, leem o acampamento – organização e espaços.

Os educadores que vêm da cidade são expostos à leitura da “palavramundo”, uma leitura de mundo que é diferente da que leem na cidade. Essa nova “leitura de mundo”, que se dá a partir da vivência com a comunidade, pode romper com alguns paradigmas e pré-conceitos, e pode, também, fortalecê-los. Assim, há educadores que vêm da cidade que se envolvem com a proposta de educação e de escola do Movimento que se engajam na luta e, por outro lado, há educadores que, na primeira oportunidade pedem para serem transferidos.

A segunda questão foi construída a fim de reconhecer os interesses de leitura dos educadores. Para tanto, questionei-os acerca do último livro que haviam lido. Dos 31 educadores, 26 informam os títulos e cinco não. De acordo com os títulos citados,

“O maior psicólogo do mundo”; “A história da luta pela terra”; “Concepção e processo democrático de gestão educacional”; “A reforma agrária”; “O legado de Chê”; “Quem ama educa”; “Pais brilhantes, professores fascinantes”; “1808”; “Os dez mandamentos, CAT (Jornada da juventude) e Através do Espelho”; “Os miseráveis”; “O mundo de Sofia”; “Livro didático”; “Quem comeu meu queijo?”; “O manifesto do partido comunista”; “Didática, metodologia do ensino de história”; “O caminho do guerreiro Pacífico”; “Caras sujas”; “10 dias que vão mudar sua vida”; “Iracema”; “Educação do Campo”; “Pedagogia da Autonomia”; “Morte e vida Severina”; “O livro de informática do menino maluquinho e O Mulato”; “Metodologia do ensino de história”; “Código da Vinci”.

posso afirmar, de maneira geral, que o interesse dos educadores recai sobre obras literárias, livros que tratam de aspectos históricos e obras direcionadas à profissão e autoajuda.

Ainda a respeito das obras lidas, perguntei-lhes, na mesma questão, se as leituras realizadas de alguma forma influenciaram em sua prática em sala de aula. Dentre os 31 educadores, 21 dizem que sim, quatro informam que não, e seis não se manifestam.

Na terceira questão, solicitei aos educadores que conceituem o que é leitura. Dos 31 educadores quatro não responderam, e 27 apresentam seus conceitos sobre o que compreendem por leitura.

“Momento de interação do leitor com o texto e seu resultado depende dos conhecimentos anteriores do leitor que ele adquire que vai lhe conferir o resultado dessa prática”;
“Ler é desvendar os mistérios daquilo que não se conhece, não se entende, é analisar, interpretar, melhorar, acrescentar”;
“É aprendizado, comunicação, distração, viagem”;
“Feita no cotidiano sem que haja avaliação ou auto-avaliação”;
“É a forma de desvendar mistérios, dúvidas e capacidades”;
“É ter acesso a livros e outros para entrar em um mundo irreal, tornando-o real”;
“Leitura é a capacidade do ser humano ler o mundo, os signos e a partir disso entender, interpretar e intervir no meio a partir do que se lê”;
“É o ato de decifrar o texto escrito. Um evento de comunicação”;
“É a capacidade de decodificar símbolos, imagens e outras expressões gráficas ou não”;
“Ler é compreender além do que está escrito e claro que o leitor deve ser alfabetizado, no entanto um alfabetizado pode não conseguir compreender onde vive e sua função social”;
“... leitura é adentrar em um universo particular, é abrir um leque em termos de descobertas. Caminho para novos horizontes e perspectivas. Imaginar, recriar as histórias e diferentes situações, sem a projeção visual de imagens. Com ela a cada instante/momento o ‘eu’ sofre mudanças transformações capaz de maior reflexão, sobre a vida e suas condições”;
“É uma forma de ver o mundo, de imaginar, viajar em um universo próprio. Adquirir informação, saber recebê-la”;
“É você estar alfabetizado, ler interpretar algo”;
“Uma maneira de ampliar o conhecimento dos alunos”;
“Leitura é um momento de concentração total e prazeroso para quem gosta e de grande importância para o desenvolvimento intelectual”;
“É um momento que deve ser prazeroso, onde podemos ir a lugares distantes, conhecer novas culturas, podemos sonhar, lendo só um livro sentado, deitado”;
“É buscar mais conhecimento, sabedoria, informação e aperfeiçoamento”;
“Uma maneira de se adquirir conhecimentos amplos em determinados assuntos”;
“Observar com os olhos e compreender o que vê, interpretando a sequência de letras”;
“Uma forma de adquirir novos conhecimentos”;

“Decodificação de letras e seus sons, entendendo as ligações entre elas e, também, uma porta aberta a imaginação”;
“Leitura é a ação de ler algo, é o hábito de ler revistas, jornais, livros, etc.”;
“Leitura é tudo é o meio para adquirirmos novos conhecimentos, as coisas estão sempre se renovando então temos que nos renovar também”;
“É um ato de ler para chegar à compreensão do que está lendo, busca de conhecimento e entendimento”;
“É expressão de cultura”;
“Ler é ampliar horizontes, leitura no mundo atual é essencial em todos os aspectos, pois lendo viajamos, aprendemos nossos direitos e nossos deveres, aprendemos novos vocabulários, nos posicionamos em relação à ideia do autor, etc...”.

QUADRO 13 – CONCEITO DE LEITURA: EDUCADORES (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

De acordo com as respostas à indagação, há educadores que compreendem que a leitura é um meio de se obter informação, busca de conhecimento, decodificar os sinais gráficos, viajar, leitura deve ser feita no cotidiano, mas sem que haja qualquer forma de avaliação e deve ser um momento prazeroso.

Os “conceitos” apresentados representam o imaginário dos educadores acerca do ato de ler e confirmam que a leitura, de modo geral, é encarada na escola como um meio de adquirir novos conhecimentos, reforçar e negar outros, que por meio dela é possível manter-se informado a respeito das atualidades, que ler significa decodificar os sinais gráficos. Deve ser um momento de prazer e, portanto, não pode vir acompanhado de qualquer tipo de avaliação.

A leitura pode sim ser um momento prazeroso vivenciado na escola, mas, como lembra Britto (2009), não pode se confundir com o lazer e o entretenimento. Talvez, a intenção do educador que fez tal afirmação fosse se reportar ao que Geraldi (2003, p. 174) denominou de “[...] *leitura-fruição*. Não é a imediatez a linha condutora desta relação com outros, mas a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constituir, que orienta este tipo de diálogo”.

Geraldi (2013, p. 171) também afirma que a leitura pode ser

[...] *leitura-busca-de-informação*. Ora, não se buscam informações para nada. Somente quando queremos aumentar nossa adesão e a de outros a teses que defendemos ou quando suspeitamos de teses que outros defendem ou que nós mesmos defendemos, é que buscamos maiores informações que nos permitem essa adesão/abandono da tese. É o *querer saber mais* a razão que nos leva a buscar em outros suas posições, suas propostas. Mas este querer saber mais não se dá sem complemento: sempre queremos saber mais sobre alguma coisa, para compreendendo-a de diferentes modos, destas novas compreensões fazer uso, ainda que este uso não seja imediatamente definido nem seja pontualmente limitado.

Algumas respostas tocam na questão da avaliação, os educadores afirmam que em relação à leitura não pode haver cobranças, o que pode ser considerado uma incoerência, vindo de profissionais que atuam em escolas e que têm a avaliação, na maioria das vezes, como um elemento de cobrança e de disciplina.

Lembrei da classificação proposta por Jouve (2002) quando percebi, de acordo com as respostas dos educadores, que eles se limitam ao entendimento da leitura como um “processo cognitivo” e “afetivo”. Poucos educadores fazem o exercício de tentar ampliar essa discussão - “Momento de interação do leitor com o texto e seu resultado depende dos conhecimentos anteriores do leitor que ele adquire que vai lhe conferir o resultado dessa prática”; “Leitura é a capacidade do ser humano ler o mundo, os signos e a partir disso entender, interpretar e intervir no meio a partir do que se lê”.

Comprova, também, que os educadores passam por uma crise de identidade de concepção de leitura. Crise que pode ser resultado, como apontou Silva (2003, p. 18-19), do fato de que mesmo que a leitura seja um dos elementos fundamentais para a aquisição do conhecimento, ela é tratada na escola ou na universidade de forma superficial, aligeirada. E o reflexo disso é constatado na escola a partir da confusão de concepções de leitura – decodificação, memorização – que convivem lado a lado, ora em conflito e ora em total harmonia e ora sem nem tomar conhecimento uma da outra. Essa confusão de concepções denuncia a falta de planejamento, de diálogo entre coordenadores pedagógicos e educadores e entre os próprios educadores, do apego ao livro didático, na tentativa de buscar fundamentação.

Isso só demonstra, de forma geral, que o ensino da leitura na escola ocorre “[...] sem nenhum referencial teórico de suporte” (SILVA, 2003, p. 18-19) e pode cair, assim, no “praticismo” apontado por Vázquez (2007).

Outro aspecto que fica evidente e comprova os argumentos apresentados na fundamentação teórica, é que a leitura é um instrumento para “adquirir informações”, “aperfeiçoamento”, “adquirir novos conhecimentos”, “novos vocabulários”.

A leitura pode “servir” a isso, mas esses não devem ser seus únicos objetivos ou o objetivo final. A leitura, para recordar Silva (2003, p. 32), é um processo que cumpre determinados propósitos, além disso, uma “[...] boa leitura pode transformar as nossas visões sobre múltiplos aspectos da realidade social”.

Exposta a tantas e diferentes concepções de leitura, o que a escola pode fazer? A escola pode refletir sobre as inúmeras concepções de leitura que existem, olhar para a sua realidade e, assim, escolher a concepção que lhe convém e que vá ao encontro de seus objetivos de formação. Isso pode ser feito em processo coletivo, pois todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam conhecer quais as concepções da escola para que, assim, também, possam traçar metodologias que ajudem a alcançar os objetivos pretendidos.

A Escola Itinerante está em um momento propício para realizar essa reflexão, pois está voltando-se coletivamente, a partir da construção dos Complexos de Estudo, para o Projeto Político Pedagógico. Documento no qual as concepções, os objetivos, os fundamentos educativos devem estar presentes.

Há que se lembrar de que a leitura da “palavramundo” (Freire, 1989) vem antes da leitura da palavra escrita e, talvez, ao lado da leitura de imagens, pois como afirmou Freire (1989) “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

No momento de construir um plano de aula, de leitura, há que se ter em mente a realidade dos educandos, estejam eles na Escola Itinerante, na Escola do Campo ou da cidade, para lhes proporcionar a leitura significativa (SILVA, 2003, p. 60) que “[...] implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, s/p).

No que se refere à leitura de imagens, apenas um, dos 27 educadores que responderam à indagação (QUADRO 13) compreende que a leitura, também, pode ser feita a partir de imagens. Constatei, assim, que a leitura de imagens é pouco explorada em sala de aula, o que se deve a três fatores, conforme apontou Almeida Júnior (2000, p. 14).

O primeiro fator é a falta de uma discussão epistemológica que possa fundamentar e orientar os educadores a aprenderem a ler imagens para, só então, ensinar aos educandos a “[...] ler as imagens encontradas nos mais diversos ambientes à sua volta” desde a leitura de um espetáculo teatral, musical até à leitura de um anúncio publicitário e, no caso, da Escola Itinerante, a ler a mística, os cartazes, os folders, as fotos antigas e atuais da ocupação, atitudes, enfim, a fazer a “leitura do mundo’, do que é ocasional, espontâneo [...]” (CARNEIRO e MANINI, 2009, p. 386).

O segundo fator é o “[...] despreparo dos professores no uso de meios audiovisuais [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 2000, p. 15) e entre eles está o celular. Motivo

de muitas reclamações de educadores e pedagogos, motivo de discussões com pais e responsáveis, motivo para rever documentos como o Regimento Escolar, mas, também, deve ser motivo para repensar práticas de sala de aula para incluir esse recurso que está nas mãos de quase todos os educandos.

O terceiro fator “[...] as condições de infra-estrutura das escolas [...]” que, muitas vezes, não têm nem cadeiras e carteiras, o que dizer de televisores, data-show e outros recursos audiovisuais que somariam no processo de ensino-aprendizagem?

Esse panorama aponta para o quão distante a leitura de imagens está do meio escolar, na escola do/no campo ou da cidade.

Além disso, Almeida Júnior (2000, p. 16) ressalta que a leitura de imagens é polissêmica e propõe uma leitura divergente o que rompe com os padrões de leitura da educação formalista que deseja uma leitura convergente com a leitura almejada pela classe dominante. Será que o educador e a escola estão preparados para isso?

É óbvio, a partir dos fatores apresentados, que os educadores não estão preparados para trabalhar com a leitura de imagens, e inclui o fato da crise de identidade conceitual acerca da leitura que, de modo geral, como identifiquei na pesquisa, não é compreendida como prática social.

Acredito que as discussões epistemológicas a respeito da leitura e da leitura de imagens precisam caminhar, na escola, juntas, para, assim, formar o leitor, pois ambas são partes importantes da cultura e das transformações culturais (PARAÍSO, 2008, p. 109) e são ingredientes estruturadores “[...] do pensamento, da linguagem e da própria comunicação pedagógica” (ALMEIDA JÚNIOR, 2000, p. 19).

A quarta questão refere-se ao conceito que os educadores têm do que é prática de leitura. Entre os 31 educadores, quatro não a respondem, e 27 apresentam o que compreendem por prática de leitura.

“É o hábito constante de adquirir conhecimentos, isso somado à vivência a leitura prazer e a construtiva que quando se torna constante transforma-se também prazerosa”;
“Criar metodologias, para que o educando esteja em contato com a leitura”;
“Hábito, necessidade, prazer”; “Exercício de leitura, visando domínio de ritmo, entonação, interpretação”;
“São diferentes formas de desenvolver a leitura em locais diversificados, e materiais apropriados, além da leitura de mundo que eles têm”;
“Tornar isso uma prática cotidiana e tendo prazer com isso”;
“São os momentos destinados a diferentes tipos de leitura como, por exemplo, leitura de história, contos, clássicos, literatura, fábulas, notícias entre outras”;
“Quando realizar-se o ato de ler com frequência”;
“É o hábito de realizar a leitura, a expressão do que se vê, do que se lê, ler livros, ler imagens, ler placas, ler expressões corporais, ler expressão auditivas...”;
“Prática e ler um livro ou uma imagem e compreender o que está explícito e implícito discutir, socializar

ou compreender o que está escrito”;
“Ter o hábito constante ao apego dos/pelos livros. Ter prazer ao ler um bom livro. Aquilo que faço com frequência e me estimula a querer mais. A leitura e a atenção/concentração precisam estar juntas”;
“São as possíveis formas de desenvolver a leitura, jeitos, locais, onde e como é praticada”;
“É ler com frequência, fazer uso da leitura no seu cotidiano”; “é você praticá-la diariamente”;
“Ler por prazer e entender o que você lê”;
“O tempo leitura que eu faço três vezes na semana no início da aula”;
“Gostar do que faz e buscar sabedoria”;
“Ter hábito diário de leitura”;
“Ter hábito de ler, tudo o que encontrar, jornal, revista, livros...”;
“É o ato de ler com frequência”;
“Exercício de leitura regular e temporária com escala de tempo”;
“A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento que começamos a compreender o mundo. Sendo assim, ela pode ser definida como meios, mecanismos usados para desenvolver a leitura”;
“Desde que entendemos como gente a prática de leitura é praticada”;
“É ler e compreender desde quando compreendemos o mundo a nossa volta começamos a relacionar de cada um estamos realizando uma prática de leitura”;
“Exercício da leitura visando domínio de ritmo, entonação, interpretação entre outros”;
“Fato de conhecimentos ou fatos de contos”;
“É fazer dos meios de comunicação, de revistas, livros, jornais, internet, etc... E a partir do momento que praticamos, a leitura torna-se um hábito maravilhoso”.

QUADRO 14 – CONCEITO DE PRÁTICA DE LEITURA: EDUCADORES (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Ao ler as respostas dos educadores, percebi a concepção que têm de “práticas de leitura” como o exercício diário, das referências ao tempo destinado à prática da leitura, utilizam, para tanto, formas, meios e mecanismos para desenvolver a leitura, considerada também como hábito a ser criado. Essa compreensão de caráter utilitário diverge da ideia de “práxis” proposta por Vázquez (2007, p. 30) que a compreende como uma “[...] atividade consciente e objetiva [...]” e que é ao mesmo tempo “[...] ideal, subjetiva [...]” (p. 394) e, portanto, precisa ter ao seu lado a teoria que, como assinalou Silva (2003, p. 19), não tem servido como referencial teórico de suporte para o ensino de leitura.

Mas converge para a reflexão que Manguel (2002, p. 85) tece acerca dos métodos, ou práticas que nos ensinam a ler. Segundo ele, esses métodos e práticas fortalecem convenções sociais como a direção da informação, o uso dos livros didáticos, “[...] as hierarquias de conhecimento e poder” e, também, “determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso”.

Determinam porque, de modo geral, na escola, a partir de convenções sociais pré-estabelecidas, por exemplo, “os rituais de ensino” (SILVA, 2003) garantem que as práticas e os métodos de leitura sejam os mesmos, independente do coletivo escolar, determinam textos e leituras consideradas como “adequadas”.

Limitam, porque não permitem outras leituras como a “leitura de mundo”, não permite o uso de outros recursos capazes de evidenciar contradições sociais e,

dessa forma, tem garantido a manutenção do conhecimento e do poder nas mãos de poucos, afasta educadores, educandos e leitores da leitura que questiona, conscientiza e liberta (SILVA, 1997), impede que a leitura seja compreendida como prática social. Essa compreensão fica camuflada, pois a leitura é entendida não como uma questão de direito, mas sim de privilégios.

Se não é uma questão de direito, então, o leitor não tem direito a ler o que deseja, principalmente, na escola que, ao legitimar algumas leituras exclui outras, o que permite “[...] que a gênese dos fatos do real não seja descoberta através da leitura” (SILVA, 1986, p. 15).

Nesse sentido, o Movimento, ao expor na escola cartazes sobre alimentação saudável, agroecologia, lemas, palavras de ordem, mística, materiais construídos pelo e para o MST entre outros elementos de leitura e interpretação da realidade, tem colocado as contradições em evidência. E tem, mesmo com limites, dado aos sujeitos do campo o privilégio e o direito de ler.

Ainda, a respeito das práticas de leitura, na quinta questão apresento aos educadores cinco alternativas a fim de identificar as práticas existentes na escola e no acampamento – (A) Práticas de leitura que você identifica na **escola**; (B) Práticas encontradas no **acampamento**; (C) Práticas que você já utilizou e/ou utiliza em sala de aula; (D) Práticas de leitura existentes no **acampamento**, que também são praticadas na **escola**; (E) Práticas de leitura que existem na **escola**, que também são praticadas no **acampamento**. Solicitei aos educadores que assinalassem, de acordo com as alternativas apresentadas, 18 opções de práticas de leitura listadas no QUADRO 15. A lista é organizada a partir das respostas dos coordenadores pedagógicos conferidas às indagações “quais práticas de leitura você consegue identificar na Escola Itinerante” e “quais práticas de leitura você consegue identificar no acampamento” (APÊNDICE I).

O QUADRO 15 demonstra tanto as respostas dos coordenadores pedagógicos que estão representadas nas 18 opções elencadas, quanto dos educadores que são demarcadas pelo número de recorrências que aparecem em suas respostas.

Nº	OPÇÕES	A	B	C	D	E
1	leitura para pesquisa	22	3	20	4	2
2	leitura orientada	22	2	18	1	1
3	leitura de fruição	8	7	7	3	3
4	leitura de texto de estudo com os NB, setores e coordenações	12	8	6	10	6

5	leitura de texto de estudo com os educadores	20	2	6	1	3
6	Reunião	15	12	5	7	9
7	tempo leitura	18	4	14	2	0
8	leitura livre	14	5	8	6	9
9	Debates	14	10	9	8	8
10	leitura do cotidiano	18	3	8	2	6
11	tempo formatura (mística)	21	7	5	7	10
12	círculo de leitura	15	0	11	2	2
13	leitura em casa	8	8	5	0	2
14	leitura em sala de aula – individual, coletiva	20	1	12	3	1
15	contação de história	19	0	16	0	4
16	leitura oral	22	4	20	3	2
17	leitura individual	21	6	16	2	4
18	leitura na biblioteca	20	2	9	1	1

QUADRO 15 – PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA E NO ACAMPAMENTO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

Para a análise, levo em consideração os maiores e os menores números de recorrências.

A primeira das cinco alternativas – (A) Práticas de leitura que você identifica na **escola** – dos 31 educadores que respondem à questão, 22 afirmam que percebem como prática de leitura a “leitura para a pesquisa”, 22 assinalam a “leitura orientada” e 22 destacam a “leitura oral” como as práticas mais realizadas na escola. Dentre as práticas menos identificadas estão, segundo oito educadores, a “leitura de fruição”, enquanto oito percebem a realização de “leitura em casa”.

No que se refere à segunda das cinco alternativas – (B) Práticas encontradas no **acampamento** – doze educadores dizem perceber que uma das práticas mais realizadas no acampamento é a de “reuniões” e dez assinalam os “debates”. As práticas menos visualizadas pelos educadores são: “leitura orientada” (dois), “leitura de texto de estudo com educadores” (dois), “leitura em sala de aula – individual, coletiva” (um) e “leitura na biblioteca” (dois).

Em relação à terceira alternativa – (C) Práticas que você já utilizou e/ou utiliza em sala de aula – as maiores recorrências foram para: “leitura para pesquisa” (20) e “leitura oral” (20). Dentre as práticas que são pouco utilizadas em sala de aula, os educadores assinalam “leitura de texto de estudo com os Núcleos de Base, setores e coordenações” (seis), “leitura de texto de estudo com os educadores” (seis), “reuniões” (cinco), “tempo formatura (mística)” (cinco) e “leitura em casa” (cinco).

Na quarta alternativa – (D) Práticas de leitura existentes no **acampamento**, que também são praticadas na **escola** – os educadores apontam para a “leitura de texto de estudo com os Núcleos de Base, setores e coordenações” (dez). Outros

educadores assinalam práticas como: “leitura orientada” (um), “leitura de texto de estudo com educadores” (um), “tempo leitura” (dois), “leitura do cotidiano” (dois), “círculo de leitura” (dois), “leitura individual” (dois) e “leitura na biblioteca” (um).

Ao observar as respostas da quinta alternativa – (E) Práticas de leitura existentes na **escola**, que também são praticadas no **acampamento** – os educadores destacam as seguintes práticas: “reunião” (nove), “leituras livres” (nove), “debates” (oito) e “tempo formatura (mística)” (dez). As opções que foram pouco assinaladas pelos educadores são: “leitura para pesquisa” (dois), “leitura orientada” (um), “círculo de leitura” (dois), “leitura em casa” (dois), “leitura em sala de aula – individual, coletiva” (um), “leitura oral” (dois) e “leitura na biblioteca” (um).

Foram consideradas apenas as opções listadas e as maiores recorrências ocorridas em cada uma das opções, acima de 15 marcações, de acordo com as respostas dos 31 educadores. Observei que os educadores reconhecem algumas práticas de leitura como as mais desenvolvidas, seja na escola ou no acampamento. A “leitura para pesquisa” é marcada por 22 educadores, o mesmo número de educadores destaca a “leitura orientada”, 20 falam em “leitura de texto de estudo com os educadores”, 15 afirmam a “reunião”, 18 referem-se ao “tempo leitura”, 18 educadores consideram a “leitura do cotidiano”, 21 marcam o “tempo formatura (mística)”, 15 apontam o “círculo de leitura”, 20 consideram a “leitura em sala de aula – individual, coletiva”, 19 assinalam a “contação de história”, 22 destacam a “leitura oral”, 21 marcam a prática da “leitura individual” e 20 a “leitura na biblioteca”.

As respostas apontam que, de modo geral, as práticas de leitura realizadas nas Escolas Itinerantes são semelhantes àquelas desenvolvidas em outras escolas – do campo e da cidade –, uma ou outra se diferencia como o “tempo leitura” e o “tempo formatura (mística)”.

O primeiro é um elemento do Projeto Político Pedagógico e, portanto, é parte de um projeto de educação, como demonstrado. O segundo – “tempo formatura (mística)” - é um dos elementos da Pedagogia do Movimento que motiva a cooperação. “A mística é a MOTIVAÇÃO para seguir em frente. Nasce do coração e nem sempre atravessa o cérebro. Mas sempre se traduz em ações ou expressões concretas”. Na mística os conteúdos são “[...] os valores da justiça, igualdade, da liberdade; [...] o companheirismo, a solidariedade, a resistência.” As místicas retratam o “[...] sonho de uma vida digna [...] de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher”. Nesses momentos as

expressões podem “[...] ser um gesto, um símbolo, um grito, um canto, uma camiseta, [...] uma caminhada [...]. Mistura compromisso com alegria. Luta com festa. Tem mais força quando envolve a participação ativa de todo o grupo” (MST, 2005, p. 47).

Ambas – “tempo leitura” e “tempo formatura (mística)” – são práticas construídas a partir das reflexões e vivência do movimento social, comprovam que as práticas de leitura podem se diferenciar em relação ao lugar – acampamento, assentamento –, às intenções e ao contexto no qual a escola está inserida.

Ao reunir as informações das alternativas (D) Práticas de leitura existentes no **acampamento**, que também são praticadas na **escola** e (E) Práticas de leitura que existem na **escola**, que também são praticadas no **acampamento**, que não foram contempladas na análise acima, uma vez que não houve marcações acima de 15 recorrências nas respostas, de acordo com o critério escolhido, verifiquei que há, segundo os educadores, quatro práticas de leitura que existem no acampamento e, também, na escola – “leitura de texto de estudo com os Núcleos de Base, setores e coordenações”, “reunião”, “debates” e o “tempo formatura (mística)”. São práticas sociais realizadas no cotidiano do acampamento e que foram incorporadas na escola. Já as práticas desenvolvidas na escola e que também estão presentes no acampamento são, de acordo com os educadores – “reunião”, “leitura livre”, “debates” e “tempo formatura (mística)”.

Os dados demonstram que três das práticas apontadas – “reunião”, “debates” e “tempo formatura (mística)” – estão presentes tanto no acampamento quanto na escola, evidenciam que há uma inter-relação entre esses espaços.

A sexta indagação refere-se à forma como os educadores aprenderam as práticas de leitura que utilizam em sala de aula. De acordo com as respostas de 26 educadores, algumas práticas foram aprendidas no cotidiano da sala de aula - “Na prática e conforme a turma”; “Na prática do dia a dia”; “Praticando”; “Aprendi quando fiz magistério e através da vivência com os demais professores” (quatro educadores) ou durante os cursos de graduação e de formação continuada (12 educadores) - “Na faculdade e na vivência do dia a dia”; “Na escola, na faculdade e até mesmo com a prática na docência”; “Na graduação, formação continuada e encontros de educadores promovidos pelo MST”. “Nos cursos de formação em Curitiba”.

Essas respostas revelam o quanto os cursos de formação inicial ou continuada influenciam na prática de sala de aula dos educadores.

Há educadores que alegam que as práticas foram aprendidas na vivência, enquanto educando, desenvolvidas por eles mesmos ou são o resultado de pesquisas e leituras (sete educadores) - “Eu mesmo as desenvolvo”; “Na vivência quando aluna”; “De leitura de pesquisa com os alunos”.

E outras respostas – “Talvez isso viesse com a necessidade tornando-se hábito e conseqüentemente um lazer”; “Círculo de leitura, leitura oral, individual e coletiva, leitura do cotidiano e outras”; “As práticas que utilizo em sala, são feitas com o conteúdo ou assunto é feito oral e individual” (três educadores).

Na sétima questão, 28 educadores, dos 31 que respondem à indagação, indicam quais as dificuldades que enfrentam para ler. Quase a unanimidade de educadores alega que a maior dificuldade é a falta de tempo. Essa é a resposta de 12 educadores. Os demais educadores (oito) que, também, afirmam a falta de tempo como uma grande dificuldade alegam, por exemplo, que não há organização na escola e em sala de aula, que não há interesse na leitura, que precisa preparar aulas, corrigir tarefas e avaliações, que existem compromissos mais urgentes na escola e em casa, que não houve incentivo da família e nem da escola, problemas visuais, entre outras respostas que levam a compreender quais as dificuldades vivenciadas pelos educadores que lecionam nas Escolas Itinerantes para ler.

Do montante de 28 educadores, sete apresentam outros motivos que dificultam a leitura, relacionados a elementos como espaço, gosto pela leitura, materiais específicos e diversificados. Ilustra a expectativa de quem aguarda reciprocidade, a afirmação:

Para ler não tenho dificuldade. O que sinto muito na sala de aula é falta de gosto dos alunos e interesse pela leitura. Iniciei o projeto de leitura em uma turma do fundamental devido esta sensibilidade este projeto que já era meu da universidade e pretendo seguir adiante, pois o que sentimos na sala de aula é a falta da leitura que configura prazer, a leitura fantástica que vai despertar esse interesse aos educandos e assim vamos inserindo outros gêneros textuais. Na turma o projeto já é um sucesso.

Os educadores referem-se também a questões como “espaço para além da sala de aula, material específico para leitura de imagens, falta de tempo”, ou de “materiais”, tempo para preparar a leitura “visto que não temos hora atividade e toda a leitura deve ser planejada”, enquanto “os materiais nem sempre contemplam as especificidades das turmas e dos educandos”. E clamam por “materiais mais diversificados” já que “os que têm na maioria são muito tradicionais”. Aludem

também à relação “concentração e tempo”, binômio que mostra a dificuldade de alcançar o primeiro termo em relação aos limites do segundo. Também mencionam à “falta de livros na escola”, ou de materiais específicos, pois às vezes é necessário “um determinado livro para desenvolver um trabalho e o mesmo não tem”. Já em “outras ocasiões, a falta de tempo impossibilita”, além de sentida dificuldade de “trabalhar na aula com os educandos, incentivar a prática da leitura”.

A oitava indagação segue o mesmo princípio da quinta questão, ou seja, a partir das respostas dos coordenadores pedagógicos dadas à questão “aponte quais as dificuldades encontradas na Escola Itinerante e no acampamento para o acesso à leitura?” construí uma lista de dificuldades, solicitei aos educadores que marcassem aquelas por eles também percebidas. Dos 31 educadores, 26 respondem à questão e destacam como maiores recorrências: falta de livros atualizados e de qualidade (19); falta de livros de literatura (17); estrutura física (16); comodismo (16); falta de livros (14); falta de outros materiais (13); falta de interesse (13); falta de procura (13); falta de incentivo (12); falta de cantinho da leitura (11); falta de campanhas (11); analfabetismo (7); falta de projetos (6); falta organização das fichas de leitura (4) e distância (4).

O princípio utilizado na quinta questão também é utilizado para trabalhar os dados da questão nove. Nessa apresento duas alternativas para serem marcadas pelos educadores – (A) Estratégias que poderiam partir da escola para democratizar o acesso à leitura no acampamento; (B) Estratégias que poderiam partir do acampamento para democratizar o acesso à leitura na escola –, e as opções que devem ser assinaladas, construídas a partir do questionamento aos coordenadores pedagógicos sobre as estratégias de leitura que poderiam ter como ponto de partida a escola para democratizar a leitura no acampamento.

Nº	OPÇÕES	A	B
1	biblioteca comunitária	16	17
2	mais livros	21	12
3	responsável pela biblioteca (militante da leitura)	18	15
4	divulgar os livros	27	7
5	retomar a organicidade do acampamento	9	23
6	organizar feiras de livros	19	15
7	ofertar leituras de material do MST	18	16
8	distribuir material de leitura no acampamento	16	17
9	criar momentos de estudo dentro dos NB, setores e coordenações	14	19
10	parcerias com entidades vendedoras	15	16
11	produção de material escrito	25	9

QUADRO 16 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA EXISTENTES NA ESCOLA E NO ACAMPAMENTO (2013).

Fonte: Construído e organizado pela autora, dados da pesquisa, 2013.

A primeira alternativa – (A) Estratégias que poderiam partir da escola para democratizar o acesso à leitura no acampamento – 27 educadores apontam a divulgação de livros, 21 destacam a necessidade de “mais livros”, e 19 falam em “organizar feiras de livros”.

Em relação à segunda alternativa – (B) Estratégias que poderiam partir do acampamento para democratizar o acesso à leitura na escola – 23 educadores afirmam a necessidade de se “retomar a organicidade do acampamento”, 19 entendem que é preciso “criar momentos de estudo dentro dos Núcleos de Bases, setores e coordenações”, e sete acreditam que uma das estratégias seria a divulgação de livros. Além das estratégias apresentadas no instrumento, há outras apresentadas pelos educadores como: “Parceria escola e acampamento nas práticas”; e “que cada família possa ter em casa um pequeno acervo que seja”.

Ao considerar as duas estratégias mais citadas nas alternativas A e B – divulgação de livros e retomada da organicidade do acampamento – posso dizer que elas, de modo geral, não têm contribuído de forma efetiva na promoção da leitura na escola ou no acampamento, pois na primeira situação divulgar livros não garante que esses sejam lidos e, na segunda, “retomar a organicidade do acampamento”, o processo depende de um trabalho coletivo e, mesmo, isso pode não garantir um trabalho voltado para a leitura.

A última questão dos dois instrumentos de pesquisa foi a mesma para coordenadores pedagógicos e educadores. Solicitei que acrescentassem dados ou informações consideradas pertinentes à pesquisa e que não foram contempladas nas indagações anteriores. Dos 40 sujeitos participantes da pesquisa, somente um considerou a pergunta e a respondeu.

Em sua resposta (APÊNDICE III) o sujeito da pesquisa fez um relato de sua experiência enquanto educador da Escola Itinerante falou sobre as dificuldades no acesso à leitura, mencionou o acervo que mantém em casa, composto por autores do cânone da literatura brasileira Machado de Assis e Eça de Queiroz. Recuperou a concepção de leitura a respeito da qual acredita que é uma questão de hábito e de frequência. Teceu algumas questões relacionadas ao acervo da escola, aos hábitos de leitura de crianças e jovens, entre outros aspectos que contam das angústias, preocupações e anseios de um educador frente à leitura na escola e fora dela.

Compreendo que os conceitos de leitor, leitura e práticas de leitura têm, de modo geral, influenciado pouco no processo de democratização da leitura na Escola

Itinerante e no acampamento. Entendo, também, que a Escola Itinerante no Paraná passa por um momento de (re)construção do Projeto Político Pedagógico e que esse momento coletivo de discussão é ideal para se reavaliarem as concepções de leitor, leitura e das práticas de leitura desenvolvidas na escola. Afirmo que o coletivo escolar, a partir da produção de conhecimentos acerca da comunidade, pode resultar na realização e aprimoramento de práticas de leitura no acampamento. Percebo, ainda, que, mesmo que a Escola Itinerante tenha completado um pouco mais de uma década e, com os problemas apontados, tem apresentado elementos teóricos e práticos como os Ciclos de Formação Humana, os Complexos de Estudo, os Tempos Educativos, os momentos de formação, no agrupamento e reagrupamento dos educandos entre outros que apontam para mudanças no ensino, na aprendizagem e na forma escolar.

As FIGURAS 35, 36, 38, 39 e 40 destacam outros elementos da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, mencionada em outras figuras nas páginas 84, 135, 176 e 177, como: o pátio (FIGURA 35), a parte interior do refeitório (FIGURAS 36 e 38) e o interior da biblioteca (FIGURAS 39 e 40). A FIGURA 37 retrata o portal, o pátio e três “barracos sala de aula”, respectivamente, da Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi.



FIGURA 35: ENTRADA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 36: REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 37: PORTAL DA ESCOLA ITINERANTE MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI
FONTE: MST (2013).



FIGURA 38: REFEITÓRIO ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: A Autora (2014).



FIGURA 39: ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: GONÇALVES (2014).



FIGURA 40: ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES
FONTE: GONÇALVES (2014).

7 CONSIDERAÇÕES

Ao estudar as relações que se estabeleciam, a partir das observações sobre a leitura na escola e no acampamento e compondo a análise das observações da trajetória pessoal à luz de situações retiradas da empiria, procurei responder às questões sugeridas pela problemática, com a intenção de contribuir para uma possível construção teórica.

Como resposta à questão sobre quais leituras são realizadas no interior das Escolas Itinerantes, constatei, de modo geral, que as leituras são as mesmas realizadas nas escolas urbanas, pois têm como objetos os textos que compõem os livros didáticos. Mas há momentos pontuais em que as leituras podem se diferenciar, quando, por exemplo, ocorre a participação em eventos do MST – congressos, encontro sem terrinha, festival de artes. Nessas oportunidades, muitas vezes, é levada para a escola a discussão do evento, embora nem todos os educadores lidem com essa tarefa que fica restrita àqueles que acompanham os educandos nesses espaços.

Quanto à intencionalidade das leituras realizadas nas Escolas Itinerantes em relação a algum objetivo, verifiquei que isso ocorre, desde que se considere os exemplos anteriores, tais como, congressos, encontros de sem terrinhas, festivais de artes. Nesses momentos a leitura é direcionada para um objetivo, mas, de modo geral e no cotidiano da escola, as leituras servem para responder a questionários, a fichas de leitura e avaliações entre outras formas de se verificar a leitura na escola.

Ao questionar se as práticas de leitura desenvolvidas nas Escolas Itinerantes são diferentes daquelas presentes nas escolas urbanas, constatei que as práticas apontadas pelos educadores visam à pesquisa, ao estudo de textos, debates e também objetivam incentivar a leitura individual e oral. Portanto, não divergem das práticas de leitura desenvolvidas na maioria das Escolas do Campo ou urbanas. O local pouco determina mudanças nas práticas de leitura, pois o que muda são as intenções pedagógicas e de ensino. Entre as práticas de leitura reconhecidas durante a pesquisa, apenas o “tempo formatura (mística)” diferencia-se. É uma prática que dificilmente será encontrada em outro contexto, pois só a realizam as escolas que têm relação com o Movimento.

A pergunta sobre a presença e efetiva exploração dos materiais produzidos pelo MST – cadernos pedagógicos, vídeos, músicas, jornais, obras literárias e outros

– na escola desdobrou-se em duas constatações. Se, por um lado, os materiais produzidos pelo MST estão em todas as bibliotecas das Escolas Itinerantes, o que mostra a preocupação do Movimento em dar visibilidade às suas produções e de socializá-las nos acampamentos e nas escolas, por outro lado, os educadores utilizam pouco esses materiais.

Quando indaguei se a produção escrita, a partir das experiências do MST, é objeto de leitura de educadores na escola, observei que a resposta está inter-relacionada com a anterior, pois se os educadores utilizam pouco os materiais específicos do MST, tampouco os leem com frequência e, quando o fazem, provavelmente têm a intenção de realizar atividades.

Sobre os materiais que compõem o acervo bibliográfico, verifiquei que o acervo é diversificado, porém, a presença dos livros didáticos se destaca em relação aos demais – livros de literatura, dicionários e materiais específicos do MST –, para mencionar os mais citados.

Em relação à existência de propostas do governo federal ou estadual para a democratização da leitura nas Escolas no/do Campo, identifiquei no trajeto da pesquisa que há uma proposta do governo federal que procura incentivar a leitura em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, como o projeto “Arca das Letras”, presente em pelo menos três Escolas Itinerantes, segundo, observações assistemáticas em fotografias. Já as propostas do governo estadual restringem-se aos cursos de formação continuada que têm oferecido aos educadores poucos subsídios teóricos e práticos para a reflexão, análise e avaliação das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e na escola.

Quanto aos programas ou projetos desenvolvidos pelo Movimento para incentivar e garantir o acesso à leitura constatei não haver projetos de leitura sendo desenvolvidos pelo Movimento nas escolas, mas há projetos pontuais propostos pelos educadores.

Ao indagar aos educadores e coordenadores pedagógicos se há bibliotecas escolares ou comunitárias nos acampamentos do MST, observei que as nove Escolas Itinerantes destacadas na pesquisa têm biblioteca, mas o trabalho efetivo para democratizar a leitura na escola e no acampamento é insuficiente devido às questões orçamentárias, físicas e profissionais. Quanto à existência de bibliotecas comunitárias a resposta é negativa.

Outro ponto levantado durante a pesquisa a respeito das bibliotecas é o fato de que não há diálogo entre as bibliotecas das Escolas Itinerantes, Escola Base e bibliotecas municipais e tem caracterizado, assim, o isolamento das bibliotecas, dos acervos e dos bibliotecários ou atendentes. Acredito que estreitar a relação entre as bibliotecas poderia evitar comentários como: o acervo é fragmentado, falta muito material, material desatualizado, conforme afirmaram alguns educadores. Essa aproximação poderia possibilitar aos educadores que costumam procurar as bibliotecas outros materiais para consulta, além dos livros didáticos.

Em relação às estratégias utilizadas para garantir a democratização da leitura na escola e no acampamento, as respostas dos educadores destacam entre as estratégias que podem partir da escola e do acampamento para democratizar a leitura a “divulgação de livros” na escola e a retomada da “organicidade do acampamento”.

No primeiro caso, posso afirmar que só divulgar livros ou qualquer outro material, como jornais e revistas não é suficiente para garantir a democratização da leitura, nem na Escola Itinerante nem no acampamento, pois falar sobre e mostrar livros não garante que sejam lidos. No segundo caso, a retomada da organicidade do acampamento pode auxiliar no sentido de que em momentos coletivos, por exemplo, reuniões, preparativos para uma festa ou outras situações locais as pessoas possam ser colocadas em contato com textos – cartazes, informativos, listas de materiais aproximando-as, assim, da leitura.

A partir dessas questões e de suas respectivas respostas afirmo que cumpro com os objetivos específicos ao diagnosticar as possibilidades de acesso à leitura na Escola Itinerante; ao reconhecer e analisar as concepções de leitura utilizadas pelos coordenadores pedagógicos e educadores da Escola Itinerante e ao identificar os materiais produzidos pelo MST que estão presentes na Escola Itinerante e constituem elementos pedagógicos.

Ao atingir tais objetivos, também, respondo ao objetivo geral ao identificar as práticas de leitura realizadas na Educação Básica na Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A análise e a interpretação, proporcionadas pela relação entre o quadro teórico da pesquisa e a realidade concreta observada, conduziram-me às respostas às questões e aos objetivos proporcionando-me elementos para me situar diante da contraposição explícita no problema de pesquisa: quais as práticas de leitura

desenvolvidas na Escola Itinerante que migraram para o acampamento e as práticas de leitura desenvolvidas no acampamento que migraram para a escola?

De acordo com a pesquisa, afirmo que há quatro práticas de leitura, dentre as mais citadas, que migraram da escola para o acampamento – “tempo formatura (mística)”, “leitura livre”, “reunião” e “debates” –, e há, também, quatro práticas que migraram do acampamento para a escola – “leitura de texto de estudo com os Núcleos de Base, setores e coordenações”, “debates”, “reunião” e “tempo formatura (mística)”.

Assinalo que os cursos superiores de graduação em Educação do Campo – licenciatura e pedagogia – têm, gradativamente, ampliado no estado do Paraná, resultado, muitas vezes, da parceria entre governo federal – PRONERA –, IES e o MST. Este, a partir de reivindicações, produto do diálogo com comunidades e Escolas do Campo, tem colocado em pauta a necessidade da formação dos sujeitos que vivem e trabalham nas escolas do/no campo. O Movimento, com essa dinâmica, demonstra a preocupação com a formação e tem possibilitado que outros sujeitos do campo – ribeirinhos, povos originais, quilombolas – também acessem a educação.

Entendo, também, que as parcerias podem ser ampliadas para outros cursos de licenciatura e cursos de graduação como advocacia, medicina, engenharia, pois o campo também necessita de atuação de outros profissionais.

Quanto à formação continuada, é preciso fortalecer essa questão, no que diz respeito à leitura, tanto para os educadores quanto para os bibliotecários ou atendentes da biblioteca.

O coletivo de educadores das Escolas Itinerantes deve ser provocado a utilizar os materiais produzidos no e pelo movimento, nos momentos de leitura, para que os educandos possam se perceber em um processo educativo comprometido com a realidade local.

O Movimento e a organização do acampamento ao lado da escola podem estudar outras estratégias, além das apresentadas, para a promoção da leitura nos acampamentos. As alternativas assim promovidas são fortalecidas na relação estabelecida com o coletivo das Escolas Itinerantes, voltada ao Projeto Político Pedagógico. Na construção dos Complexos de Estudo, evidencia-se um momento favorável à reavaliação das concepções de leitura, leitor e práticas de leitura. Esse momento aparenta estar na dependência da maior ou menor abertura em relação ao coletivo e à aproximação entre as escolas, com uma proposta ampliada de

construção orgânica das práticas intencionalmente voltadas para a leitura e a transformação.

De acordo com os elementos apresentados, defendo a tese de que a construção dos saberes e das práticas escolares, como as práticas de leitura, nesse contexto escolar, cercada por incertezas, pressões sociais, políticas e econômicas se dá a partir das práticas sociais - luta pela terra, pela educação e pela escola – realizadas no cotidiano do Movimento.

A realização desta pesquisa, a partir de pressupostos teórico-práticos relacionados com as práticas de leitura em escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, promoveu uma incursão reflexiva sobre facetas do mundo particular da leitura nas Escolas do Campo a que se dá acesso, enquanto a apropriação de elementos referenciais das orientações teóricas contribuiu para fundamentar a argumentação em prol da tese aqui defendida, além de trazer à tona um tema pouco explorado no meio acadêmico.

O estudo também aponta para outras possibilidades de investigação no que se refere, por exemplo, ao acesso à leitura literária, às práticas de democratização da leitura realizadas em comunidades que vivem no campo, às condições de existência e acervo de bibliotecas escolares localizadas no campo, às políticas públicas voltadas à democratização da leitura no campo e nas escolas localizadas nesse espaço, à história de vida de leitores e de formadores de leitores no Movimento Social, à formação de educadores com vistas ao incentivo à leitura e à formação de mediadores de leitura e de leitores no interior de um Movimento Social. Há, também, a possibilidade de desenvolver pesquisas comparativas entre as Escolas Itinerantes do estado do Paraná e outras Escolas Itinerantes do Brasil, além de outros estudos que podem dar visibilidade aos sujeitos do campo e às suas práticas de leitura, possibilidades que podem ser estudadas a partir da realidade das Escolas Itinerantes e das Escolas do Campo.

Muito ainda se poderia trazer como contribuição às formas pelas quais podemos ampliar as possibilidades de leitura e de transformação pela leitura nas Escolas Itinerantes, não fossem os limites temporais impostos à experiência de pesquisa. Resta a convicção de que as práticas sociais e políticas mobilizam a construção dos saberes, assim como mobilizam as práticas de leitura. Embora não mobilizadas pelo contexto, quase sempre desfavorável, sem dúvida são despertadas e estimuladas pelas suas contradições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. **Alfabetização para a leitura de imagens:** apontamentos para uma pesquisa educacional. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 8, p. 15-21, junho 2000.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2013. Disponível em <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>> Acesso em: 16/03/2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana:** um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST, 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91897/254667.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07/12/2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Johnny Rodrigues; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Políticas de inclusão de bibliotecários nas bibliotecas públicas municipais dos estados do Pernambuco e da Paraíba. **Biblionline**, João Pessoa, v. 4, n. 1/2, 2008. Disponível em<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000009214&dd1=36f62>> Acesso em 05/05/2014.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. As competências do profissional da informação nas organizações contemporâneas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.7, n.1, p. 58-73, jan./ju. 2011.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção: Por uma educação básica do campo, n. 3).

BOFF, Leonardo; BETO, Frei. **Mística e espiritualidade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger, A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.), **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. (CNE. Resolução CNE/ CEB 1/2002. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1. p. 32). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> > Acesso em: 07/12/2013.

_____, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, n. 248, 23 de dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 03/11/2012.

_____, **Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização da biblioteca escolar. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm > Acesso em: 02/09 e 13/12/2013.

_____, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Reordenamento Agrário. **Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras**: manual. Brasília: MDA/Secretaria de Reordenamento Agrário, 2013. Disponível em: < http://www.mda.gov.br/portalmda/sites/default/files/ceazinepdf/Programa_Arca_das_Letras_2014.pdf > Acesso em: 08/10/2014.

BREDA, Sonia Maria. **Da educação em pesquisa nos cursos de graduação**: estudante universitário e saber investigativo, 2008.280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_breda.pdf > Acesso em: 13/12/2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

BUFREM, Leilah Santiago. Questões de metodologia - parte 1. **Revista AtoZ**: novas práticas em informação e conhecimento. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-10, jan./jun. 2011 Disponível em: www.atoz.ufpr.br Acesso em: 13/10/2014.

_____. Questões de metodologia - parte 2. **Revista AtoZ**: novas práticas em informação e conhecimento. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 4-9, jan./dez. 2012 Disponível em: www.atoz.ufpr.br Acesso em: 13/10/2014.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan/jun 2003. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>> Acesso em: 06/05/2013.

_____. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Educação no Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf> Acesso em: 02 ago. 2012

_____. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Sobre Educação do Campo. *In: Por uma educação do campo*. Campo – Políticas Públicas – Educação. SANTOS, Clarice A. dos. (org). Cad.7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009a.

_____. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST**: um contraponto à Escola Capitalista. 264 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009b. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28874/000698118.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07/12/2013.

_____. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST**: limites e desafios, 1998. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gepec.ufscar.br%2Ftextos-1%2Fteses-dissertacoes-e-tccs%2Fo-cotidiano-pedagogico-de-professores-e-professoras-em-uma-escola-de-assentamento-do-mst-limites-e-desafios%2Fat_download%2Ffile&ei=7BOjUruHFJDIsAS0ioDACg&usq=AFQjCNFoCv0cUtTwomNgq74oy1BYvDSFTw&sig2=UTLaU_QdytjvMiupxTx9Pw> Acesso em: 07/12/2013.

CAPITANI, Riquieli. Escolas Itinerantes completam 10 anos de luta pela educação no Paraná. **Jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra** (MST), Curitiba, 30 de ago. de 2013. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Escola-Itinerante-completa-10-anos-de-luta-pela-educacao-no-Parana>> Acesso em: 22/11/2013.

CARNEIRO, Liliana Bernardes; MANINI, Miriam Paula. **Alfabetização visual – desafio para o profissional de informação no fomento à leitura de imagens de livros infantis**. Congresso Isko-Espanha. Valencia de 11 a 13 de março de 2009, p. 381-397.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999. 159 p.

_____. et. al. **Práticas da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Bonito do Iguaçu, s.n., 2013.

COPPOLA JUNIOR, Claudinei; CASTRO FILHO, Claudio Marcondes. Bibliotecas escolares no ensino fundamental: caminhos para a implantação. **Biblionline**, v. 8, n. 1, mar./nov., 2012. Disponível em: < <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000012323&dd1=eac12> > Acesso em 18/03/2014.

Dependências. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?item=dependencias> >. Acesso em: 21/10/2014

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ENÉIAS DA SILVA SANTOS, Maria das Neves. **Experiências curriculares em ciclos de formação humana na escola itinerante do MST**: busca de um currículo que valorize a dimensão sócio-emocional. Viña Del Mar-Chile, 2013. (Tese). Doutorado em Educação. Universidad del Mar-Chile. País Chile, 2013..

Estão abertas as inscrições do novo PSS. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4861>> Acesso: em 14/03/2014.

FACEBOOK. Inauguração Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. Vista lateral Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. Vista total Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

Fantástico mostra situação precária de escolas públicas em Alagoas, em Pernambuco e no Maranhão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/fantastico-mostra-situacao-precaria-de-escolas-publicas-em-alagoas-em-pernambuco-e-no-maranhao.html>> Acesso em 10/03/2014.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares.** Tradução de Maria José Vitorino. IFLA, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território. In: FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; CALIARI, Rogério. **Introdução à Educação do Campo:** povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_05.html> Acesso em: 13/09/2013.

_____. Teoria e política agrária: subsídios para pensar a Educação do Campo. In: FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; CALIARI, Rogério. **Introdução à Educação do Campo:** povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_04.html> Acesso em: 13/09/2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Histórias de leitura. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da, *et.al.* **Entre leitores:** alunos e professores, Campinas, SP: Komedi, Arte Escrita, 2001.

FILIPAK, Alexandra. **A nossa escola ela vem do coração:** política pública de educação do campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira – PR), 2009. 295 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Programa de Mestrado Multidisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=146498> Acesso em: 07/12/2013.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na Escola. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7. n. 1. p. 124-131. 2002. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000001627&dd1=18f80>> Acesso em: 18/03/2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____.; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; CALDART, Roseli Salete. **Plano de Estudos**. Cascavel, Paraná: Edunioeste, 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia para escolha de livros didáticos das escolas do campo está na internet**. FNDE. 2012.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/3956-guia-do-livro-did%C3%A1tico-para-escolas-rurais-est%C3%A1-dispon%C3%ADvel-na-internet>> Acesso em: 09/12/2012.

GEHRKE, Marcos; JANATA, Natacha E. Escola Itinerante do MST, a organicidade nos ciclos de formação. **Ciclos em revista**, Rio de Janeiro, v. 5, s/n, p. 35-49, 2010b.

_____. **Escrever para continuar escrevendo**: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST, 2010a. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_gehrke.pdf> Acesso em: 07/12/2013

_____. **Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de leitores-escrevedores no contexto da educação do campo**. Monografia do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento. Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção linguagem).

GONÇALVES, Gilson. Biblioteca Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 3 Fotografia Digital.

_____. Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 2 Fotografia Digital.

_____. Visão parcial da biblioteca Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 1 Fotografia Digital.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante**: uma experiência de educação do campo no MST, 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná,

Curitiba, 2007. Disponível em:

<http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=191> Acesso em: 07/12/2013.

JARA, Oscar H. Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José: Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA, 1996.

JOUVE, Vincet. **A leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

KNOFP. Jurema de Fátima. **A Relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião**: análise da política da escola itinerante (2003-2010). Cascavel – PR. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em:
<<http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Dissert%20Jurema%20Knopf.pdf>> Acesso em: 10/12/2013.

KNOF, Silvana. Biblioteca Escola Itinerante Sementes do Amanhã, 2014. 4 Fotografia Digital.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação básica do Campo, 2002. (Coleção: Por uma educação do campo, n. 4).

_____; NÉRY [Irmão]; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 1).

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira. *et al.* **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52-62.

_____. Tecendo a leitura. In: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 6 ed. 2000, p. 104-109.

LEITE, Valter de Jesus. Educanda de uma das Escolas Itinerantes, lendo a Revista Sem Terrinha no XI Encontro Estadual dos Sem Terrinha, pelo direito de viver e estudar no campo, Almirante Tamandaré, outubro de 2014. 1 Fotografia Digital.

LOOP, Carla. Sem Terra inauguram Escola Itinerante para atender 590 estudantes acampados. **Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra** (MST). Curitiba, 10 de set. de 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/16494>> Acesso em: 06/10/2014.

LUCIANO, Charles Luiz Policena. **A luta do MST no capitalismo como prática educativa com perspectiva de desenvolvimento**: a institucionalização da escola itinerante e a provisoriidade do acampamento, 2007. 0 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&oobra=114143> Acesso em: 07/12/2013.

_____. **Escola Itinerante**: uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal. Santa Catarina: Edunisc, 2008.

MACHADO. Ana Maria. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARTINS, F. J. (org). **Educação do campo e formação continuada de professores**: uma experiência coletiva. Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MEURER, Ane Carine; et. al. **Espaços – tempos de itinerância**: interlocução entre Universidade e Escola Itinerante do MST. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

MILANESI. L. **Ordenar para desordenar**: centros de cultura e biblioteca pública. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A escola da luta pela terra**: a Escola Itinerante nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí. Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano III – N5. Curitiba, 2010. Não publicado.

_____. **Coletivo de Sistematização do MST.** Curitiba: s.n., 2014.

_____. Construção da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 4 Fotografia Digital.

_____. **Dossiê MST Escola:** documentos e estudos 1990 – 2001. Caderno de educação n. 13 – Veranópolis – RS, 2005.

_____. **Escola Itinerante em acampamentos do MST.** Coleção Fazendo Escola, n. 01, 1998.

_____. Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. **Escola Itinerante:** uma prática pedagógica em acampamentos. Caderno Fazendo Escola n. 4. São Paulo, 2001.

_____. **Itinerante:** a Escola dos Sem Terra, trajetórias e significados. Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I – N2. Curitiba, 2008.

_____. **Nosso Hino.** Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 06 de julho de 2009. Disponível em< <http://www.mst.org.br/node/1357> >Acesso em: 04/11/2012.

_____. Pátio Escola Itinerante Sementes do Amanhã, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. Portal Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. Refeitório Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. Refeitório Escola Itinerante Sementes do Amanhã, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. **Relatório anual das Escolas Itinerantes.** Curitiba, 2013. 243 p. Relatório Técnico.

_____. Sala de aula Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2013. 1 Fotografia Digital.

OLIVEIRA, Daniela Carla de. Entrada da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 1 Fotografia Digital.

_____. Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 2 Fotografia Digital.

_____. Placa indicativa da participação no programa “Arca das Letras” Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 1 Fotografia Digital.

_____. Porta da biblioteca Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 1 Fotografia Digital.

_____. Refeitório Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 2 Fotografia Digital.

_____. Sala de aula Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 1 Fotografia Digital.

_____. Vista frontal Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 2 Fotografia Digital.

_____. Vista lateral do refeitório Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 1 Fotografia Digital.

_____. Vista parcial Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2014. 1 Fotografia Digital.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.108-125, out. 2008.

PELOSO, Ranulfo. **A força que anima os militantes**. São Paulo: MST, 1994.

PIERI, Neucélia Meneghetti de. **Organização social e representação gráfica: crianças na escola itinerante do MST**, 2002. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1621>> Acesso em: 07/12/2013.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva. Classificação em cores: uma metodologia inovadora na organização das bibliotecas escolares do município de Rondonópolis-MT. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 163-179, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/449/307>>. Acesso em: 18/03/2014.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão

Popular, 2000.

PORTO, Paulo. Portal de entrada e painel ao fundo Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. Vista lateral das salas de aula Escola Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

PUHL, Raquel Inês. **Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo**, 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91011/256031.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07/12/2013.

RASTELI, Alessandro; Cavalcante, Lidia Eugenia. A competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em biblioteca pública. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 18, n. 36, p. 157-180, jan./abr. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n36p157/24518>> Acesso em 21/03/2014.

Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/dados-do-setor/retratos-da-leitura-no-brasil/>> Acesso em: 11/08/2012.

RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca *et al.*. A biblioteca e o bibliotecário no imaginário popular. **Biblionline**, João Pessoa, v. 9, n.1, p. 82-95, dez./maio 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/15097/9599>> Acesso em: 20/03/2014.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra, MDA, 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n.7).

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Barraco no acampamento Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. Biblioteca Escola Itinerante Caminhos do Saber, 2013. 1 Fotografia Digital.

_____. **Escola do campo espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz**

Dona Leopoldina, 2013. 446 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

_____. Vista parcial Escola Itinerante Construtores do Futuro, 2013. 2 Fotografia Digital.

_____. Vista parcial Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 2013. 1 Fotografia Digital.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. **Magistério e mediocridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Raiva e revolta em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Unidades de leitura**: trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Janaine Zdebski da. **O Trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná**. Cascavel - Paraná, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

Disponível em:

<<http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Dissert%20Janaine%20Zdebski%20da%20Silva.pdf>> Acesso em: 10/12/2013.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 141-160.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

STÉDILE, João Pedro; GORGEM, Frei Sérgio Antônio. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1992.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 2, nov. 2009. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index/reped>> Acesso em: 02/10/2014.

TRINDADE, Maria de Nazaré. **Literacia**: teoria e prática – orientações metodológicas. São Paulo: Cortez, 2002.

URQUIZA, Paulo Roberto Urbinatti. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber** – Ortigueira – PR – 2005-2008, 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20URQUIZA,%20Paulo%20Roberto%20Urbinatti.pdf>> Acesso em: 07/12/2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. São Paulo: Clacso, Expressão Popular, 2007.

WEIDE, Darlan Faccin. **Que fazer pedagógico em acampamentos de Reforma Agrária no Rio Grande do Sul**, 1998. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1998.

YUNES, Eliana *et.al.* **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Teologia e Ciências Humanas).

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: COORDENADORES PEDAGÓGICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE – DOUTORADO
Linha de Pesquisa – Cultura Escola e Ensino

Pesquisadora: Profa. Ma. Daniela Carla de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem

LEITURA E BIBLIOTECA NA ESCOLA ITINERANTE DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Questionário de Pesquisa

Estou cursando o Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha tese, preciso de sua colaboração. Espero suas respostas a algumas perguntas a respeito de sua atividade profissional e do local em que atua – Escola Itinerante. Suas informações serão relevantes e contribuirão para que eu possa desenvolver uma análise sobre a leitura e de seu acesso na Escola Itinerante no estado do Paraná. Os dados pessoais informados, neste instrumento, serão mantidos sob sigilo.
Agradeço sua colaboração.

REPRESENTANTES DAS ESCOLAS ITINERANTES

Identificação

Nome completo _____

Local de residência _____

Escola Itinerante em que atua _____

Acampamento _____

Município _____

Núcleo Regional de Educação ao qual está jurisdicionada _____

Escola Base à qual está jurisdicionada _____ Município _____

Ano de formação do acampamento _____

Ano de formação da escola _____

Ano de reconhecimento da escola pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) _____

Função que desempenha na escola _____ desde quando _____

Formação

Qual é sua formação?

() Ensino Fundamental completo () Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Médio completo () Ensino Médio incompleto

() Ensino Superior completo () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior em curso

Qual o curso? () Licenciatura () Pedagogia () Técnico () Outro _____

Instituição em que cursou e/ou cursa o ensino superior _____

O curso realizado ou em processo é decorrente de uma parceria entre o MST e a instituição de ensino superior indicada?

() Sim () Não Outra parceria _____

Frequentou e/ou frequenta curso de pós-graduação?

() Aperfeiçoamento () Especialização () Mestrado () Doutorado

Qual a instituição de Ensino Superior? _____

O curso realizado ou em processo é decorrente de uma parceria entre o MST e a instituição de ensino superior indicada?

() Sim () Não Outra parceria _____

Biblioteca e Acervo na Escola Itinerante

Na escola em que atua há um espaço destinado à biblioteca? () Sim () Não

A biblioteca da escola tem nome próprio? () Sim () Não Se sim, qual? _____

A biblioteca da escola tem regulamento próprio? () Sim () Não

Existe alguém responsável pela biblioteca da escola? () Sim () Não

O mobiliário da biblioteca da escola é:

() fornecido pela SEED () adquirido com recursos da escola () adquirido com recursos do MST

Quais os dias e os turnos de funcionamento da biblioteca da escola?

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
MANHÃ					
TARDE					
NOITE					

A biblioteca da escola mantém relação com a biblioteca da Escola Base? () Sim () Não

O município em que está localizada a escola tem biblioteca municipal? () Sim () Não

A biblioteca da escola mantém relação com a biblioteca municipal? () Sim () Não

A biblioteca da escola mantém relação com a biblioteca de outras escolas do município? () Sim () Não

A comunidade de acampados frequenta a biblioteca da escola? () Sim () Não

No acampamento há um espaço pensado para a biblioteca "comunitária"? () Sim () Não

No acampamento há espaço para a realização de práticas de leitura? () Sim () Não

No acampamento há alguma ação para promover o acesso à leitura? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

O acervo da biblioteca da escola é composto por:

() Livros didáticos () Livros de literatura () Revistas () Jornal () Enciclopédias () Dicionários
() Materiais de apoio ao educador () Recursos áudio visuais () Educação do Campo () Materiais específicos MST

O acervo é formado por:

() doação da comunidade () doação do MST () aquisição

() material encaminhado por órgãos governamentais () permuta com outras bibliotecas

Formação Continuada

Há alguma orientação do Setor de Educação do MST, do Estado, para incentivar a leitura na Escola Itinerante?

() Sim () Não

Há alguma orientação do Setor de Educação do MST, do Estado, para incentivar a leitura no acampamento?

() Sim () Não

O Setor de Educação do MST, do Estado do Paraná, oferece nos momentos de formação continuada oficinas que discutam a leitura? () Sim () Não

A Escola Itinerante participa de algum projeto de leitura? () Sim, qual _____. É ofertado por órgão municipal, estadual ou federal? _____ () Não

A SEED oferece momentos de formação continuada que discutam a leitura? () Sim () Não

Práticas de Leitura

Quais práticas de leitura você consegue identificar na Escola Itinerante?

Quais práticas de leitura você consegue identificar no acampamento?

Aponte quais são as dificuldades encontradas na Escola Itinerante e no acampamento para o acesso à leitura?

Quais estratégias poderiam partir da escola para democratizar o acesso à leitura no acampamento?

Gostaria de acrescentar dados ou informações que considera pertinentes à pesquisa e que aqui não foram contemplados.

Curitiba, ____ de _____ de 2012.

Grata pela colaboração.

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: EDUCADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE – DOUTORADO Linha de Pesquisa – Cultura Escola e Ensino

Pesquisadora: Profa. Ma. Daniela Carla de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem

LEITURA E BIBLIOTECA NA ESCOLA ITINERANTE DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Questionário de Pesquisa

Estou cursando o Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha tese, preciso de sua colaboração. Espero suas respostas a algumas perguntas a respeito de sua atividade profissional e do local em que atua – Escola Itinerante. Suas informações serão relevantes e contribuirão para que eu possa desenvolver uma análise sobre a leitura e seu acesso na Escola Itinerante no estado do Paraná. Os dados pessoais informados, neste instrumento, serão mantidos sob sigilo. Agradeço sua colaboração.

EDUCADORES/AS DA ESCOLA ITINERANTE

1. Identificação

1.1) _____ Nome _____ completo:

1.2) Local de residência () Acampamento () Cidade/Município

1.3) Que função desempenha na escola? R: _____ Há quanto tempo? R: _____

1.3.1) Qual o turno de trabalho? () manhã () tarde () noite

1.4) Atua na Escola Itinerante _____. Em quais níveis? ()
Educação Infantil () Ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano)
() Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) () Ensino Médio

1.5) Atua em outro estabelecimento de ensino? () Não () Sim

1.5.1) Se sua resposta foi **SIM** informe:

1.5.2) Qual o estabelecimento de ensino? R: _____

1.5.3) Qual a carga horária? () 20h/a () 40h/a () Outra _____

1.5.4) Qual turno? () manhã () tarde () noite

2. Formação

2.1) Qual é sua formação escolar?

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Curso de Formação de Docentes (Magistério): completo () incompleto ()

Ensino Superior: completo () incompleto () em curso ()

2.2) Qual o curso? () Licenciatura. Qual área? R: _____

() Pedagogia () Técnico () Outro _____

2.3) Instituição em que cursou e/ou cursa o ensino superior _____

2.4) O curso realizado ou em processo é decorrente de uma parceria entre o MST e a instituição de ensino superior indicada? () Sim () Não. Outra parceria? R: _____

2.5) Frequentou e/ou frequenta curso de pós-graduação? () Aperfeiçoamento () Especialização () Mestrado
() Doutorado

2.6) Qual a instituição de Ensino Superior? _____

2.7) O curso realizado ou em processo é decorrente de uma parceria entre o MST e a instituição de Ensino Superior indicada? () Sim () Não. Outra parceria? R: _____

3. Biblioteca e Acervo na Escola Itinerante

3.1) Na Escola Itinerante em que atua há um espaço destinado à biblioteca?
() Sim () Não () Não sei informar

3.2) A biblioteca da escola tem nome próprio?
() Sim. Qual? _____ () Não () Não sei informar

3.3) A biblioteca da escola tem regulamento próprio? () Sim () Não () Não sei informar

3.4) Existe alguém responsável pela biblioteca da escola? () Sim () Não () Não sei informar

3.5) Com que frequência você vai à biblioteca da escola?
() diariamente () semanalmente () mensalmente () não costumo frequentá-la. Por qual motivo? _____

3.6) Com qual objetivo você frequenta a biblioteca? R: _____

3.7) O acervo da biblioteca da escola é composto por:
() Livros didáticos () Livros de literatura () Revistas () Jornal () Enciclopédias
() Dicionários () Materiais de apoio ao educador () Recursos áudio visuais
() Educação do Campo () Materiais específicos do MST () Não sei informar

3.8) Dos materiais que compõem o acervo, qual você utiliza em suas aulas? Por quê? R: _____

3.9) Na sala de aula há materiais de leitura? () Sim Cite-os: _____
_____ () Não

3.10) Com que frequência solicita aos educandos que visitem a biblioteca da escola?
() diariamente () semanalmente () mensalmente () não solicito.

3.11) Quando encaminha os educandos à biblioteca quais são os objetivos? R: _____

3.12) Frequenta outra biblioteca? () Sim. Qual? R: _____ () Não

3.13) Você se considera um leitor? () Sim. Por quê? R:

() Não. Por quê? R:

3.14) Você pode indicar o título do último livro que leu? R: _____
Quando? _____ Ele exerceu influência em sua prática como educador? () Sim () Não

3.15) A biblioteca da escola mantém relação com a biblioteca da Escola Base?
() Sim () Não () Não sei informar

3.16) O município em que está localizada a escola tem biblioteca municipal?
() Sim () Não () Não sei informar

3.17) A biblioteca da escola mantém relação com a biblioteca municipal?
() Sim () Não () Não sei informar

3.18) A biblioteca da escola mantém relação com a biblioteca de outras escolas do município?
() Sim () Não () Não sei informar

3.19) A comunidade de acampados frequenta a biblioteca da escola?
() Sim () Não () Não sei informar

3.20) No acampamento há um espaço pensado para a biblioteca “comunitária”?
() Sim () Não () Não sei informar

3.21) No acampamento há espaço para a realização de práticas de leitura?
() Sim () Não () Não sei informar

3.22) No acampamento há alguma ação para promover o acesso à leitura? () Sim. Qual? R:

_____ () Não () Não sei informar

3.23) O acervo é formado por:
() doação da comunidade () doação do MST () aquisição
() material encaminhado por órgãos governamentais () permuta com outras bibliotecas
() Não sei informar

3.24) Você utiliza o acervo da escola? () Sim () Não. Em que circunstâncias? R:

3.25) Você costuma realizar empréstimos na biblioteca da escola? () Sim () Não. Por quê? R:

4. Formação Continuada

4.1) Há alguma orientação do Setor de Educação do MST, do Estado do Paraná, para incentivar a leitura na Escola Itinerante? () Sim () Não () Não sei informar

4.2) Há alguma orientação do Setor de Educação do MST, do Estado, para incentivar a leitura no acampamento? () Sim () Não () Não sei informar

4.3) O Setor de Educação do MST, do Estado do Paraná, oferece nos momentos de formação continuada oficinas que discutam a leitura? () Sim () Não () Não sei informar

4.4) A Escola Itinerante participa de algum projeto de leitura?
() Sim. Qual? _____ () Não () Não sei informar

4.4.1) É ofertado por órgão municipal, estadual ou federal? () Sim () Não () Não sei informar

4.5) A SEED oferece nos momentos de formação continuada condições para que haja discussão acerca da leitura? () Sim () Não () Não sei informar

5. Práticas de Leitura

5.1) Você pode definir/conceituar o que é leitura? R:

5.2) Você pode definir/conceituar o que é prática de leitura? R:

5.3) Sobre as práticas de leitura abaixo, indique com X, nas colunas correspondentes às letras A, B, C, D e E, considerando que:

(A) Práticas de leitura que você identifica na **escola**.

(B) Práticas encontradas no **acampamento**.

(C) Práticas que você já utilizou e/ou utiliza em sala de aula.

(D) Práticas de leitura existentes no **acampamento**, que também são praticadas na **escola**.

(E) Práticas de leitura que existem na **escola**, que também são praticadas no **acampamento**.

Nº	OPÇÕES	A	B	C	D	E
1	leitura para pesquisa					
2	leitura orientada					
3	leitura de fruição					
4	leitura de texto de estudo com os Núcleos de Base, setores e coordenações					
5	leitura de texto de estudo com os educadores					
6	reunião					
7	tempo leitura					
8	leitura livre					
9	debates					
10	leitura do cotidiano					
11	tempo formatura (mística)					
12	círculo de leitura					
13	leitura em casa					
14	leitura em sala de aula – individual, coletiva					
15	contação de história					
16	leitura oral					
17	leitura individual					
18	leitura na biblioteca					

Outras práticas: _____

5.3.1) A respeito das práticas de leitura que você já utilizou e/ou utiliza em sala de aula, informe como as aprendeu. R:

5.4) Quais as dificuldades que você, educador, enfrenta para ler? R:

5.5) Assinale quais as dificuldades encontradas na Escola Itinerante e no acampamento para o acesso à leitura. Assinale aquelas que considerar necessárias.

- () falta de livros atualizados e de qualidade () falta de cantinho da leitura () estrutura física
 () falta de livros de literatura () falta de outros materiais () falta de campanhas
 () falta de interesse () comodismo () falta organização das fichas de leitura
 () falta incentivo () analfabetismo () falta de procura

() distância () falta de projetos () falta de livros

Outras: _____

5.6) Sobre as estratégias de leitura abaixo, indique com X, nas colunas correspondentes às letras A e B considerando que:

(A) Estratégias que poderiam partir da **escola** para democratizar o acesso à leitura no **acampamento**.

(B) Estratégias que poderiam partir do **acampamento** para democratizar o acesso à leitura na **escolar**.

Nº	OPÇÕES	A	B
1	biblioteca comunitária		
2	mais livros		
3	responsável pela biblioteca (militante da leitura)		
4	divulgar os livros		
5	retomar a organicidade do acampamento		
6	organizar feiras de livros		
7	ofertar leituras de material do MST		
8	distribuir material de leitura no acampamento		
9	criar momentos de estudo dentro dos Núcleos de Bases, setores e coordenações		
10	parcerias com entidades vendedoras		
11	produção de material escrito		

Outras estratégias:

5.7) Gostaria de acrescentar dados ou informações que considera pertinentes à pesquisa e que não foram contemplados? R:

[illegible]

_____, _____ de _____ de 2013.

Grata pela colaboração.

APÊNDICE III – RESPOSTA À DÉCIMA QUESTÃO

Acredito que o gosto pela leitura tem a ver também com o hábito, a frequência com que se lê e o professor/educador é mediador nesse processo, visto até pelo fato de que geralmente as famílias não têm o hábito de ler. Ler é uma necessidade que eu tenho!

A pesquisa é muito pertinente e elogio porque penso que a leitura tem e deve ser mais valorizada e instigada pelo corpo escolar, pois sabemos que um bom leitor é aquele que será um bom cidadão no futuro, porque a leitura, a boa leitura torna o educando apto para entender todas as disciplinas, além de se tornar uma pessoa crítica.

Ainda o fator da leitura em nossa escola é bastante limitante, temos já um bom começo/acervo riquíssimo a serem abertos, lidos, explorados, no entanto, às vezes nos limitamos a deixar de fazer um momento leitura e reclamamos que não temos materiais. Para mim enquanto pessoa, educadora e mãe preocupada não somente com o presente, mas com o futuro de meus filhos e as tantas crianças que passam pela escola, penso que a leitura deveria/deve ser exercitada diariamente e frequentemente. Por fazer parte de nossa vivência e vínculo social... nisto precisamos cuidar para não deixar esta prática se perder na caminhada e priorizar outras situações e esquecer a leitura, como fator essencial na formação da criança, ser social, em cada fase da vida. A importância da leitura é uma particularidade de cada um, ela vai despertar a partir da curiosidade e necessidade de cada sujeito em construção. Ela precisa ter um fato motivador... Vejo por mim mesma, passei anos com livros engavetados, mas a partir do instante que sinto a necessidade de conhecer e aplicar num outro/novo contexto precisei pegar... porém agora a leitura fará sentido em minha vida e minha prática como vou beber se não tenho sede? O mundo imaginário da leitura é muito importante e a criança leva para a vida, quem de nós não começou a crescer até certo ponto instigado por ouvir, contar e recriando as histórias dos contos de fadas? Numa certa fase da vida para muitas pessoas a leitura não ocupa lugar importante/de prazer, às vezes a vemos como um peso e algo a cumprir. Neste caso, que crédito tem/que espaço a leitura ocupa em nossas escolas? Não seria melhor se a escola fizesse juntamente com a comunidade, um mutirão de arrecadação de livros de diferentes gêneros da literatura? E com isso ao menos uma vez na semana toda a escola poderia se reunir num grande mutirão de leitura... ler pelo prazer de ler. Ou ora uma turma poderia socializar com a outra o que descobriu no/do livro. Temos um grande déficit, quanto a leitura especialmente entre os adolescentes e jovens que não se identificam com a leitura e com isso consequentemente iremos ter adultos não leitores. É interessante nos perguntarmos quais as causas destes preceitos, o que levam a esses fatores. Em casa tenho uma pequena coleção de livros, com vários exemplares de grandes escritores como Machado de Assis, Eça de Queiroz... pensados exatamente para pessoas que precisam ler bastante, num curto espaço de tempo para prestar vestibular. Tenho muito cuidado e ciúmes deles, pois nem todos têm o mesmo cuidado que eu. Para educandos do Ensino Médio e pessoas da comunidade que cuidam, eu tenho prazer em emprestar. Este ano nós enquanto escola fizemos nossa primeira visita à biblioteca pública municipal de Cascavel. Eles tiveram um tempo maior na gibiteca, nossa, foi uma grande alegria de forma que ficavam confusos, sem saber que livro ler primeiro. Teve até crianças que não queriam se desfazer do livro, mas trazer para casa.

ANEXO - HINO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Vem teçamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!

Refrão:

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular

Braços erguidos ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!

Refrão:

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular

Nossa Força resgatada pela chama
da esperança no triunfo que virá
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária camponesa
nossa estrela enfim triunfará!

Refrão:

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular

Letra: Ademar Bogo

Música: Willy C. de Oliveira